

Ordforråd og minoritetsspråklige barn

Hvilke forhold har betydning for utvikling av ordforråd hos minoritetsspråklige barn?

Kristine Berland



Masteroppgave ved pedagogisk forskningsinstitutt

allmenn studieretning

UNIVERSITETET I OSLO

18. november 2008

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Ordforråd og minoritetsspråklige barn.

Hvilke forhold har betydning for utvikling av ordforråd hos minoritetsspråklige barn?

AV:

Kristine Berland

EKSAMEN:

Master i pedagogikk allmenn studieretning

SEMESTER:

Høst 2008

STIKKORD:

Minoritetsspråklige barn

Ordforråd

Ordforråd og leseforståelse

Andrespråksutvikling

Kulturelle forskjeller og språklæring

Forskjeller i ordforrådskunnskaper mellom minoritets- og majoritetsspråklige barn

Sammenheng mellom barnehagebakgrunn og ordforrådsferdigheter

Teori

Språk læres i samspill med andre. Barns språklige utvikling er derfor avhengig av, og preges av omgivelsene. Ulike tradisjoner for språklæring i familien kan knyttes til kulturell og sosio-økonomisk bakgrunn. Forskning viser at skolen favoriserer elever som behersker middelklassens språkkoder.

Tospråklighet anses generelt for å være positivt og kan bidra til kognitiv utvikling og kreativitet, samtidig som ferdighetene i de to språkene kan virke stimulerende på hverandre. Den positive virkningen vil imidlertid ikke gjøre seg gjeldende før begge språkene beherskes på et relativt høyt nivå. Yngre barn vil derfor antagelig ikke kunne dra nytte av en slik positiv effekt.

Ordene vi kan, er avgjørende for hva vi er i stand til å forstå. Ordforråd blir derfor svært viktig i skolesammenheng. Mange elever i den norske skolen har for dårlig forståelse for det de leser. Dette synes fram for alt å henge sammen med svake ordforråds kunnskaper. For minoritetsspråklige barn som skal lese og tilegne seg kunnskap på et språk som ikke er deres eget morsmål, har ordforråd på undervisningsspråket kritisk betydning.

Læring av ord har kumulativ effekt, slik at barn som kan mange ord, vil ha en raskere vekst i ordforrådet, enn barn som kan få ord. Derfor anses det spesielt viktig med tidlig og god språkstimulering. Regjeringens satsing på barnehageutbygging er bl.a. tenkt som et tiltak for å bedre minoritetsspråklige barns norskkunnskaper. Mange innvandrerfamilier velger imidlertid å ha barna hjemme det meste av førskoleperioden.

Oppgaven inneholder resultater og konklusjoner av en undersøkelse som ble gjort for å innhente opplysninger om ordforråd og eventuelle forskjeller i ordforråd mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn på samme førsteklasetrinn ved en Oslo-skole. Det ble også undersøkt om ordforråd hadde sammenheng med barnehagebakgrunn.

Metode

Undersøkelsen ble gjort ved hjelp av en standardisert test som er utarbeidet for å måle begreper/ordforråd forbundet med skolemodenhet. Testresultatene ble gruppert i kategorier etter antall riktige svar for å kunne foreta en kvantitativ sammenligning av ordforrådet til majoritetsspråklige henholdsvis minoritetsspråklige barn. Barnehagebakgrunn ble også inndelt i kategorier etter lengden på oppholdet for å undersøke om det var noen sammenheng mellom denne variabelen og resultater i ordforråd.

Hovedfunn

Testen som ble brukt i undersøkelsen, besto av flere deler som målte ulike sider av ordforrådet. Når det gjaldt de samlede resultatene fra alle deltestene, oppnådde de minoritetsspråklige elevene et gjennomsnittlig betydelig svakere resultat enn de majoritetsspråklige. For deltestene som målte kjennskap til farger, bokstaver og tall var imidlertid resultatene like gode, eller viste bare til ubetydelige forskjeller mellom de to gruppene. Deloppgavene som målte kunnskap om geometriske former og størrelser/sammenligninger, viste seg å være svært vanskelige for de minoritetsspråklige barna og her var det stor avstand til de majoritetsspråkliges resultater. Funnene viser at ord som inngår i oversiktlige systemer og samtidig gjentas ofte, er lettere å lære enn sjeldnere ord som tilhører mer uoversiktlige systemer. For å hjelpe minoritetsspråklige barn med å bygge opp et godt ordforråd, kan det derfor være hensiktsmessig å etterstrebe systematikk og gjentakelse i undervisningen, samtidig som det legges vekt på gruppearbeid, opplevelser, høytlesing og andre aktiviteter som bidrar til å styrke språk og ordforråd.

Det kom fram at det var en positiv sammenheng mellom langvarig barnehagedeltagelse og ordforråd hos de minoritetsspråklige barna. Forholdet kan henge sammen med at det er de foreldrene som har god utdanning og også ofte gode språklige ressurser som benytter seg mest av barnehage tilbudet.

FORORD

Takk for nå oppgave! Etter all denne tiden sammen er det nesten som om det er en leieboer som flytter ut av huset. Må innrømme at du ofte har vært både vanskelig og irriterende, men heldigvis oppveies det av at du har introdusert meg for så mye interessant kunnskap. – Jeg har lenge vært interessert i språk og språkutvikling, men ante ikke at det fantes så enormt mye forskning og litteratur på området. Oppgaven behandler bare en bitte liten del av det hele.

Mange har støttet, oppmuntret og hjulpet meg med oppgaven. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine to veiledere: Kamil Øzerk, for hans evne til å inspirere, for hjelpsomhet og fordi han ga meg tilgang til spennende forskningsmateriale. Christian Beck som var hjelpsom og overtok som veileder da Kamil reiste til USA for å forske, vil jeg takke for effektive og konstruktive tilbakemeldinger som har hjulpet meg med å få oversikt over oppgaven.

Mamma fortjener også en stor takk. Uten hennes støtte hadde det ikke blitt noen oppgave i det hele tatt. Lina og Joachim har hjulpet med illustrasjoner og datatrøbbel. Anne Vigdis har lest korrektur. Ida har vært en hyggelig og klok samtalepartner og det har også Janne, Trude og Kathrine i kollokviegruppa vært. Tusen takk alle sammen!

Innhold

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK.....	II
FORORD.....	V
1. Innledning	6
1.1 Bakgrunn	6
1.2 Tema.....	7
1.3 Hovedproblemstilling	8
1.4 Delproblemstillinger.....	8
1.5 Begrepsavklaring.....	8
1.6 Oppgavens innhold.....	9
2. Språklige minoriteter i skoler og barnehager	11
3. Språklæring	14
3.1 Lev Vygotsky	14
3.2 Den tidlige språklæringen	15
3.3 Utvikling av andrespråket	17
3.4 Kulturelle forskjeller i språklig kommunikasjon med småbarn.....	19
4. Ordforråd.....	26
4.1 Forholdet mellom ord og begreper	26
4.2 Hva er et ord.....	33
4.3 Hva vil det si å kunne et ord ?	34

4.4	Hvordan læres ord?	35
4.5	Språk og ordforråd i barnehage og skole	37
4.6	Bredden i ordforrådet	44
4.7	Dybden i ordforrådet	45
4.8	Organisering av ordforråd	48
4.9	Hvorfor er ordforråd viktig?.....	50
4.10	Ordforråd og leseforståelse	52
5.	Forskningsmetode	58
5.1	Kildebruk.....	58
5.2	Undersøkelsen	60
5.2.1	Design	60
5.2.2	Instrument	61
5.2.3	Utvalg.....	62
5.2.4	Gjennomføring.....	63
5.2.5	Validitet og reliabilitet	66
6.	Resultater.....	69
6.1	Utvalgets totale prestasjoner i Bracken SRC (School Readiness Composite).....	69
6.1.1	Figur 1. Resultater oppnådd av norskspråklige og minoritetsspråklige elever.....	70

6.1.2	Figur 2. Resultater oppnådd av norskspråklige elever i forhold til barnehagebakgrunn	71
6.1.3	Figur 3. Resultater oppnådd av minoritetsspråklige elever i forhold til barnehagebakgrunn	73
6.1.4	Deltestene.....	75
6.1.5	Figur 4. Resultater for deltest 1. Farger. Hele utvalget. (Antall)	75
6.1.6	Figur 5. Resultater for deltest 1. Farger. Hele utvalget. (Prosent)	76
6.1.7	Figur 6. Sammenhengen mellom barnehagebakgrunn og resultater på deltest 2. Farger. Minoritetsspråklige elever.....	77
6.1.8	Figur 7. Resultater for deltest 2. Bokstaver. Hele utvalget.....	78
6.1.9	Figur 8. Sammenhengen mellom barnehagebakgrunn og resultater på deltest 2. Bokstaver. Minoritetsspråklige elever	79
6.1.10	Figur 9. Resultater fra deltest 3. Tall/telling. Hele utvalget	80
6.1.11	Figur 10. Sammenhengen mellom barnehagebakgrunn og resultater. Deltest 3. Tall/telling. Minoritetsspråklige elever	81
6.1.12	Figur 11. Resultater fra deltest 4. Størrelser/sammenligninger. Hele utvalget.....	82
6.1.13	Figur 12. Sammenhengen mellom barnehagebakgrunn og resultater. Deltest 4. Størrelser/sammenligninger. Norskspråklige elever.....	83
6.1.14	Figur 13. Sammenhengen mellom barnehagebakgrunn og resultater. Deltest 4. Størrelser/sammenligninger. Minoritetsspråklige elever.....	84
6.1.15	Figur 14. Resultater fra deltest 5. Former. Hele utvalget	85
6.1.16	Figur 15. Sammenhengen mellom barnehagebakgrunn og resultater. Deltest 5. Former. Norskspråklige elever.	86

6.1.17	Figur 16. Sammenhengen mellom barnehagebakgrunn og resultater. Delttest 5. Former. Minoritetsspråklige elever.	87
7.	Diskusjon og avslutning.....	89
7.1	Diskusjon.....	89
7.2	Avslutning	98
	Kildeliste	101

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

I likhet med mange andre land har Norge de siste tiårene mottatt et stort antall ikke-vestlige innvandrerfamilier som bringer med seg sine egne språk og kulturer. Den ekstra arbeidsressursen som innvandringen har gitt Norge, har vært av stor betydning og bidratt til den store økonomiske veksten vi har opplevd. Ulike nasjonaliteter har også bidratt til at vi har fått en mer variert og rikere kultur. Ulikheter i kultur og språk skaper imidlertid også store utfordringer.

Et av problemområdene er minoritetsspråklige barn og skolegang. De siste årene har nasjonale og internasjonale undersøkelser gjentatte ganger vist at barn som har andre morsmål enn norsk, gjennomsnittlig plasserer seg langt under majoritetsspråklige barn når det gjelder skolerelaterte ferdigheter. Mye tyder på at mange minoritetsspråklige barn ikke har tilstrekkelige norskspråklige ferdigheter til å forstå og gjøre seg nytte av den undervisningen dagens skole legger opp til. Først og fremst er dette et problem for alle de barna som daglig møter utfordringer de ikke har forutsetninger for å mestre. Problemene med å hevde seg skolefaglig fører også til at ungdommer fra innvandrergruppen i langt mindre grad enn norske ungdommer gjennomfører høyere utdanning. Dette skaper ulikheter når det gjelder valgmuligheter for yrke og sosial mobilitet. Den norske skolen baserer seg på et likhetsprinsipp – ikke i den forstand at alle elever er like, men at alle barn har rett til å lære ut fra egne forutsetninger og derfor skal tilbys tilpasset undervisning. Når undersøkelser viser at gapet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn øker gjennom skoletiden, er det mye som tyder på at skolen har sviktet i den viktige oppgaven det er å utvikle barns og unges kapasitet og motivasjon slik at de kan kvalifiseres for livslang læring. Det er imidlertid ingen liten oppgave skolen står overfor når det gjelder å gi gode utviklingsmuligheter for alle barn. Et barn som starter skolegangen med svært mangelfulle kunnskaper i norsk, vil bruke mange år på å utvikle et godt ordforråd. Fordi norske barn også hele tiden øker sitt ordforråd, skal det svært mye til for at minoritetsspråklige elever skal kunne nå samme nivå som norske jevnaldrende. Det er også en stor utfordring å legge til rette for at elever med svake norskferdigheter skal kunne tilegne seg kunnskaper og følge med på det skolefaglige nivået.

Gjennom flere år har jeg jobbet som lærer for førsteklasseelever. Som ved et stort antall andre skoler i Norge, har mange av elevene mine hatt et annet morsmål enn norsk. De fleste av disse barna er født i Norge, men foreldrene deres har kommet fra en rekke ulike land og kulturer. Det har også vært store forskjeller når det gjelder hvor mye av det norske språket barna har tilegnet seg før de begynner på skolen. Det har vært både en givende og interessant oppgave å prøve å gi de minoritetsspråklige barna en god skolestart, men det har vært mye prøving og feiling og mange spørsmål som jeg gjerne skulle hatt svar på. Da jeg fikk anledning til å begynne på masterstudiet i pedagogikk, var derfor naturlig for meg å velge et emne som ville gi større innsikt i minoritetsspråklige barns situasjon og språkutvikling.

1.2 Tema

I 2004 vedtok Oslo kommune å starte et treårig prosjekt for å styrke lese- og skriveopplæringen. Prosjektet som først og fremst prioriterte de minoritetsspråklige elevenes situasjon, ble kalt ”Forsterket tilpasset norskopplæring”.

Min veileder professor Kamil Øzerk, var en av lederne for prosjektet. Som en del av kartleggingen, testet Øzerk, en medstudent og jeg ordforråds kunnskaper hos elevene på førsteklasseettrinnet ved en av skolene som deltok. Det er denne undersøkelsen som beskrives i oppgavens metodedel. Problemstillingene som handler om ulikheter i ordforråd hos minoritets- og majoritetsspråklige barn og sammenhengen mellom ordforråd og barnehagebakgrunn, besvares ut fra funnene i undersøkelsen.

En vesentlig del av oppgaven består av presentasjon og diskusjon av teori og forskningsresultater. Litteraturen er valgt for å skape en forståelsesramme rundt ordforråd og minoritetsspråklighet, og belyser ulike forhold som har tilknytning til, og betydning for disse områdene.

1.3 Hovedproblemstilling

Oppgavens hovedproblemstilling er:

Hvilke forskjeller kan man finne i norsk ordforråd mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i skolen?

Hovedproblemstillingen søkes besvart ved analyse av empiri.

1.4 Delproblemstillinger

Følgende delproblemstillinger vil bli analysert ut fra empiriske funn i undersøkelsen og drøftet i forhold til aktuell teori og forskning:

1. Er det forskjeller i skolerelaterte begreper og ordforråd på norsk hos minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 1. klasseelever ved samme skole?
2. Hvis det er forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn på de områder av ordforrådet som undersøkelsen måler, er det da noen områder av ordforrådet der forskjellene er mindre, eventuelt større?
3. Er det sammenheng mellom målte resultater i ordforråd og barnehagebakgrunn?

1.5 Begrepsavklaring

En rekke betegnelser har vært brukt om de barna denne oppgaven hovedsakelig handler om: *fremmedarbeiderbarn*, *innvandrererelev*, *fremmedspråklig elev*, *elev fra språklig minoritet* og *tospråklig elev*. Det er mangler ved alle betegnelsene. Innvandrererelev tildekker for eksempel det faktum at mange av barna er født i Norge selv om foreldrene er født i et annet land. Fremmedspråklig elev impliserer at alle andre språk enn norsk og samisk er fremmede, selv om de snakkes daglig i Norge. Tospråklighet er et positivt, men uklart begrep, fordi det er store forskjeller mellom de barna som er tospråklige fra starten av, og de som blir det etter hvert. *Tospråklig minoritetselev* eller *tospråklig minoritetsbarn* kan være gode betegnelser (Kunnskapsdepartementet 1995) fordi de fremhever at barna det gjelder, faktisk har to språk samtidig som det vises til at de tilhører en språklig minoritet og bl.a. derfor kan ha andre

forutsetninger enn majoritetsbarn i møte med barnehage og skole. Kamil Øzerk bruker for eksempel den identiske betegnelsen *minoritetstospråklig* (Øzerk 2003).

Jeg har imidlertid valgt å bruke betegnelsen *minoritetsspråklig*, som også synes å være den betegnelsen som er mest brukt. Å finne en entydig definisjon på begrepet minoritetsspråklig, har vist seg å ikke være enkelt. I tiltaksplanen *Likeverdig opplæring i praksis*, opererer Kunnskapsdepartementet med tre typer ulikt innhold av begrepet i ett og samme dokument og skriver at *vanligvis* brukes begrepet av alle i Norge som ikke har norsk eller samisk som morsmål. I den delen av tiltaksplanen som angår *voksne*, brukes begrepet om de som ikke har norsk, samisk, dansk eller svensk som morsmål, mens *barnehagebarn* karakteriseres som minoritetsspråklige dersom de ikke har norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk som morsmål. I et rundskriv fra Skoleetaten i Oslo (Oslo kommune 2002), defineres en minoritetsspråklig elev som: ”En elev fra et hjem der den ene eller begge foresatte har et annet morsmål enn norsk og samisk. Adoptivbarn som kommer til Norge i femårsalderen skal også tas med dersom de er elever på barnetrinnet.”

De noe ulike betegnelsene har likevel det til felles at definisjonene knytter seg til bakgrunn, først og fremst foreldrenes, og ikke til språklige ferdigheter (Lewin 2007).

Jeg har brukt betegnelsen minoritetsspråklig i denne oppgaven tilsvarende det Kunnskapsdepartementet angir i barnehagesammenheng, nemlig barn som har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk, eller med andre ord de barna jeg ville hatt vansker for å kommunisere språklig med hvis de ikke hadde hatt norskkunnskaper i tillegg til morsmålet sitt.

Andre begreper som brukes i oppgaven vil defineres underveis, eller få sin betydning gjennom sammenhengen de framstår i.

1.6 Oppgavens innhold

Kapittel 1 inneholder opplysninger om oppgavens tema og problemstilling.

Kapittel 2 gir bakgrunnsopplysninger om minoritetsspråklige førskole- og skolebarn. Kapittelet inneholder blant annet informasjon om barnehagedeltagelse, resultater fra

internasjonale kunnskapsprøver og tall som angir i hvor stor grad minoritetsspråklige ungdommer fullfører videregående utdanning.

Kapittel 3 som handler om språkutvikling, gir et innblikk i Lev Vygotskys teorier om læring, utvikling av språk og tankevirksomhet. Deretter beskrives generell språkutvikling, utvikling av tospråklighet hos barn og til slutt tas det opp hvordan ulik kulturell tilhørighet hos foreldre henger sammen med forskjeller i måten å kommunisere med barn.

Kapittel 4 behandler ulike aspekter ved ordforråd. Forholdet mellom ord og begreper blir drøftet ved hjelp av blant annet Vygotskys teorier. Forskjellen mellom hverdagsspråklige og akademiske begreper drøftes ut fra teoriene til blant andre Cummins og forskningen til Verhallen og Schoonen.

I kapittelet beskrives også to ulike sider ved ordforrådet, nemlig bredde, dvs. antall ord i ordforrådet og dybde, dvs. kunnskap om hvert enkelt ord.

Forholdet mellom ordforråd og leseforståelse belyses hovedsakelig ut fra amerikanske forskningsresultater.

Kapittel 5 handler om den empiriske undersøkelsen som er gjort i forbindelse med denne oppgaven. Undersøkelsen ble gjort på en Oslo-skole der en stor del av elevene har minoritetsbakgrunn. Utvalget besto av alle elevene på førsteklasseetruinnet. Undersøkelsen som hadde som formål å avdekke ulikheter i ordforrådsferdigheter mellom minoritetsspråklige og norskspråklige elever, ble utført ved hjelp av en amerikansk test: Bracken School Readiness Assessment (Bracken 2007). I siste del av kapittelet vurderes undersøkelsens validitet og reliabilitet.

Kapittel 6 presenterer funnene fra undersøkelsens fem deltester. Funnene viser at de minoritetsspråklige barna samlet sett har betydelig svakere ordforrådsfærdigheter. Forskjellene varierer imidlertid mellom de ulike områdene som blir målt ved hjelp av deltestene. Det kommer også fram at barna som har gått lengst i barnehage presterer bedre enn barna som har mer kortvarig barnehagebakgrunn.

Kapittel 7 inneholder drøfting av resultatene, besvarer problemstillingene og gir implikasjoner for undervisning.

2. Språklige minoriteter i skoler og barnehager

En bredt anlagt levekårsundersøkelse ”Hovedstadsmeldingen” som er gjennomført for Oslo kommune (Kommunal og Regionaldepartementet 2006-2007), viser at til tross for at de fleste synes de har det bra, er et av Oslos kjennetegn de store forskjellene i levekår og inntekt. Utdanningsnivå er ett av områdene der forskjellene viser seg tydelig. Oslo har 121.000 barn og unge under 19 år. Av disse var det 33 000 som hadde ikke-vestlig bakgrunn ved inngangen til 2006. Det tilsvarer 28 prosent av aldersgruppen. 10 000 av disse barna lever i husholdninger under fattigdomsgrensen. Mer enn hver tredje elev i grunnskolen i Oslo ble i 2005-2006 regnet som minoritetsspråklig, dvs. at foreldrene oppgir at barnet har et annet morsmål enn norsk eller samisk.

Den minoritetsspråklige befolkningen i Oslo representerer et kulturelt og språklig mangfold. En oversikt fra 2001 viser at det da var registrert 118 ulike språk blant byens minoritetstospråklige elever. Mange av språkene snakkes av bare en liten gruppe barn. For eksempel viser oversikten at 60 språk var representert med færre enn 10 barn hver, mens de to største språkgruppene som er urdu og arabisk, hadde til sammen 4764 elever (Øzerk 2003).

I 2006 hadde 77 % av alle barn mellom 0 – 5 år i Oslo barnehageplass. Av barn med innvandrerbakgrunn gikk 44 % i barnehage (SSB 2007). Ordningen med kontantstøtte ble innført i 1998. Stadig færre mottar kontantstøtte i befolkningen sett under ett, men blant innbyggere med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn økte andelen fra 1999 til 2004. I 2004 mottok 32,6 % av majoritetsforeldre med barn mellom ett og tre år i Oslo kontantstøtte, mens andelen for foreldre med ikke-vestlig minoritetsspråklig bakgrunn var hele 84 %. Mange minoritetsspråklige foreldre har dermed ikke benyttet seg av en bedret barnehagedekning og de muligheter dette gir. En stortingsmelding som har fått tittelen ”...og ingen sto igjen” (Kunnskapsdepartementet 2006-2007), viser til Barnetilsynsundersøkelsen fra 2002, der det kom fram at det var en sammenheng mellom barnehagedeltakelse og foreldres utdanningsnivå og inntekt. Barn av mødre som har utdanning på grunnskole- eller videregående nivå, går sjeldnere i barnehage enn barn av mødre med høyere utdanning. Barn som vokser opp med foreldre som har høy inntekt, går oftere i barnehage enn barn fra familier med lav inntekt.

Av ”Hovedstadsmeldingen” fremgår det at regjeringen legger stor vekt på å skape gode opplæringsvilkår for barn, og på å styrke Norge som kunnskapsnasjon. Utdanning og kompetanse fra barnehage til høyere utdanning anses å ha stor betydning for hovedstadsregionens evne til å inkludere hele befolkningen.

Internasjonale undersøkelser av ferdigheter i lesing og regning viser at Norge er et av landene med høyest ulikhet i læringsutbytte mellom elevene, og at Norge har en stor andel elever med svake grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet 2006-2007). 18 prosent av norske 15-åringer har ifølge PISA-undersøkelsen svake leseferdigheter, mens 22 prosent har svake matematikkferdigheter. Andelen er mye høyere enn både i Sverige og Danmark. Undersøkelsen viser også at det er en sterk sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevenes ferdigheter. Denne sammenhengen finner man i alle land som er med i undersøkelsen, men den er sterkere i Norge enn i mange andre land. Det er også forskjeller på karakterene til minoritets elever og majoritets elever. Denne forskjellen forsvinner imidlertid når man sammenligner minoritetsspråklige og majoritetsspråklige med ellers like kjennetegn. Det ser ut til at forskjellene skyldes at minoritets elever gjennomsnittlig har lavere utdannede foreldre og kommer fra familier med færre økonomiske ressurser enn majoritets elevene. Når det gjelder de eldre elevene, gikk omtrent 90 prosent av elevene med minoritetsspråklig bakgrunn høsten 2005 rett over i videregående opplæring. Dette er en noe lavere andel enn for hele årskullet sett under ett. Av de minoritetsspråklige elevene som begynte videregående opplæring i 2000, avbrøt 39 prosent uten å få fullstendig vitnemål. Tilsvarende gjennomsnitt for hele kullet var 26 prosent. Når minoritetsspråklige elever og majoritets elever med like karakterer fra ungdomsskolen og med like høyt utdannede foreldre sammenliknes, har ikke-vestlige minoritetsspråklige elever, både etterkommere og de som har innvandret, lavere frafallstilbøyelighet enn majoritets elevene.

Definisjoner av sosioøkonomisk status knyttes gjerne til tre begreper (Grønmo m.fl. 2005). Med *økonomisk kapital* menes finansielle ressurser. Med *kulturell kapital* menes i hvilken grad man er kjent med og deltar i det som gjerne regnes som høystatus kulturelle sammenhenger, eksempelvis klassisk musikk, litteratur og teater. Med *sosial kapital* menes det å ha et sosialt nettverk som kan gi støtte i ulike sammenhenger. Sosioøkonomisk status er et produkt av alle de tre formene for kapital. I dette ligger det at et individ eller en familie kan ha mye av én form for kapital, men lite av en annen.

Når det av internasjonale undersøkelser kommer fram at en rekke land lykkes bedre enn Norge med sosial utjevning gjennom utdanningssystemet, bør det være en oppgave å finne ut av hvilke forhold som bidrar til denne forskjellen landene imellom.

Det er for store forskjeller i den kompetansen barn, elever, studenter og voksne erverver seg i utdanningssystemet, og dermed også i de mulighetene de senere får på arbeidsmarkedet og i samfunnslivet. Manglende tilegnelse av grunnleggende ferdigheter i grunnskolen fører blant annet til større sannsynlighet for frafall i videregående opplæring. Disse forskjellene har i stor grad sammenheng med familiebakgrunn, det vil si foreldrenes utdanningsnivå, inntekt eller om en har majoritetsbakgrunn eller minoritetsbakgrunn. Når det gjelder forskjeller som skyldes familiens inntekt fremhever imidlertid Aukrust undersøkelser gjort av Hvistendahl & Roe og Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo (Aukrust 2005) som viser at i Norge spiller familieinntekt en mindre rolle enn i mange andre land når det gjelder tilgang på språklig, sosial og kulturell kapital. Foreldrenes inntekt og velstand har vist liten korrelasjon med elevprestasjoner i Norge. Derimot har det vist seg at det er særlig sosial og kulturell kommunikasjon i hjemmet, kulturelle aktiviteter og kulturell eiendom som korrelerer med elevprestasjoner. Det er også mye som tyder på at barn med ulik familiebakgrunn får forskjellige tidlige språklige erfaringer og at dette igjen fører til ulikheter i læringsutbytte på skolen. En stor amerikansk undersøkelse, NICHD Early Child Care Research Network (Aukrust 2005) viste for eksempel at individuelle forskjeller i kunnskap om ordmening forklarer mer av variasjonen i tekstforståelse på senere utviklingstrinn hos barn som har foreldre med lite utdanning. Det vil alltid finnes individuelle variasjoner i læringsutbytte og deltakelse. Regjeringens mål er at flere enn i dag skal lykkes i å nå sine mål, og at utdanningssystemet ikke skal videreføre eller forsterke sosiale forskjeller. Sosial utjevning innebærer at sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet skal være mindre avhengig av familiebakgrunn (Kunnskapsdepartementet 2006-2007).

3. Språklæring

3.1 Lev Vygotsky

Til tross for sitt korte liv og vanskelige arbeidsforhold under Stalin-tiden, bidro russeren Lev Vygotsky (1896 -1934) med banebrytende arbeider innen utviklingspsykologi og pedagogikk. Han beveget seg innenfor et stort forskningsfelt, men er mest kjent for sine bidrag til forståelsen av menneskelig bevissthet og dens utvikling gjennom dannelsen av høyere psykologiske prosesser. Redegjørelsen som følger er hentet fra Ivar Bråten's *Vygotskys liv og lære* (I: Bråten 1996).

Vygotsky mente at all læring, inkludert læring av språk, var et resultat av for det første, samhandlinger på det sosiale plan og for det andre, bearbeiding på individets indre, psykologiske plan. "Every function in the child's cultural development appears twice: first on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological)" (Bråten 1996:22).

Vygotsky vektla språkets betydning som *redskap* for kommunikasjon og tanke. Han mente at små barn til å begynne med både har en form for språk og en form for tankevirksomhet, men at det ikke er noen kontakt mellom de to. På et tidspunkt kommer de i forbindelse med hverandre, slik at tanken kan formes i språk og språket kan få mening. Forholdet mellom tanke, begrep, mening og ord ble undersøkt grundig. Når det gjelder begreper, mente Vygotsky at kvaliteten på disse forandrer seg kontinuerlig gjennom barndommen og at det ikke er før i puberteten de utvikler seg til det han kalte ekte begreper.

Mens barnets språk til å begynne med fungerer som et verktøy for kommunikasjon, blir det etter hvert internalisert og dermed også redskap for tanken. I en overgang mellom tidlig kommunikativ tale og indre tale opptrer det fenomenet Vygotsky kaller *egosentrisk* tale. Egosentrisk tale innebærer at barnet fører dialoger med seg selv og på denne måten oppnår noe av den støtten det ellers har når det kommuniserer med andre. Etter hvert internaliseres den egosentriske talen og blir til indre lydløs tale, dvs. den formen for tenkning som man finner hos eldre barn og voksne.

I pedagogiske sammenhenger er Vygotsky særlig kjent for begrepet *den nærmeste utviklingssonen*, som beskriver området der barn lærer, som avstanden mellom det barnet kan utføre på egen hånd og hva det kan utføre med hjelp av en voksen. Han så læring i den nærmeste utviklingssonen i sammenheng med den gjensidige påvirkningen mellom barns hverdagsspråk og skolefaglige begreper og påpekte at når undervisningen tar ord og begreper opp til analyse og refleksjon, bidrar dette til større bevissthet og mer kontroll over egen kunnskap.

I kapittel 4 kommer jeg tilbake til Vygotskys teorier i forbindelse med behandlingen av forholdet mellom ord og begreper og språk og ordforråd i barnehage og skole.

3.2 Den tidlige språklæringen

Vygotskys tanker om språklæring bygger på et sosialkonstruktivistisk læresyn og legger derfor vekt på at barns tilegnelse av språk skjer i samspill med det miljøet barnet er en del av. Hvilke språklige samhandlinger barnet får anledning til å delta i og hva slags språklig innputt det mottar, vil være avgjørende for utviklingen og for hva som læres. Når det gjelder den første språkutviklingsperioden er det vanligvis familien og de nærmeste omsorgspersoner som utgjør barnets språkmiljø. I litteraturen har det vært lagt mest vekt på samhandlinger mellom mor og barn. Selv om det selvfølgelig kan være andre personer enn mor som kan stå barnet nærmest, vil det også i denne oppgaven være mor som får rollen som barnets nærmeste samtalepartner.

Det synes som om barn har en medfødt evne til å skille mellom lyder. Små babyer klarer nemlig å skille mellom lyder som hører hjemme i språk de aldri har hørt, og da kan det ikke være tilvenning til lydene som er forklaringen. Tilvenning til språket de hører rundt seg, svekker tvert imot evnen til å skille mellom lyder i andre språk, og i 6-8 måneders alder har evnen forsvunnet (Valvatne og Sandvik 2007). På samme måte inneholder barnets første lydproduksjon et utall forskjellige lyder, men etter hvert innskrenkes repertoaret til å bare inneholde de lydene som brukes i miljøet rundt barnet (Tabors 1997).

Tabors (1997) beskriver den tidlige språkutviklingen i grove trekk: Fra tidlig av lærer barnet regler som gjelder for turtaking i samtaler. Dette skjer først som kommunikasjon ved hjelp

av gester, ofte før barnet selv har noe å bidra med. I samhandlinger mellom mor og barn vil mødre tolke lyder og gester og gi respons i tråd med egen tolking. Når barnet er fem til åtte måneder gammelt, begynner *bableperioden*. Fra nå av preges lydproduksjonen stadig mer av det språket barnet hører rundt seg, og fra ti-månedersalderen av begynner barnets babling å få en rytme og melodi som ligner språket det hører rundt seg. Babling kan være uttrykk for at barnet vil noe, men det kan også være ren imitasjon av melodi og lyder i språket og kan også inneholde enkelte ord. Mellom tolv og atten måneder kommer som regel de første ordene og det er nå etablert en forbindelse mellom noen lyder og noen gjenstander, og en oppmerksomhet på at visse lyder kan få ting til å skje. Når barnet kan en del ord, begynner det å vise at det forstår noen av de grammatiske sidene ved språket og det begynner å kombinere ord til setninger. Først produseres toordsytringer, etter hvert består setningene av flere ord. Nå blir også grammatikkbruken både riktigere og mer nyansert. Samtidig skjer en veldig vekst i ordforrådet, og ifølge Tabors lærer barn i denne perioden mellom seks og ti nye ord hver dag, samtidig som de også får en større forståelse av ord de allerede kan. Denne tempøkningen eller *ordspurten* som den gjerne kalles, gjelder først og fremst ord for objekter, og noen forskere mener at den kommer fordi barnet oppdager at alle ting har navn. Det er store forskjeller innen det som regnes for normalt når det gjelder ”ordspurt”, alder og størrelse på ordforråd (Valvatne og Sandvik 2007). Barnet mestrer nå det meste av de grunnleggende ferdigheter som har å gjøre med muntlig språkbruk. Det kan lage lange og detaljerte setninger, uttale de fleste lyder riktig, og delta i samtaler.

I alderen mellom 1,5 og 6 år tilegner barn seg et omfattende ordforråd. Det er vanskelig å tallfeste hvor mange ord det er vanlig å kunne, da ulike undersøkelser har kommet fram til svært ulike tall. Valvatne og Sandvik oppgir for eksempel en dansk undersøkelse som har kommet til at seksåringer i gjennomsnitt kan 4 000 ord, mens en tilsvarende amerikansk undersøkelse oppgir at gjennomsnittet er 10 000 ord.

Det er store forskjeller mellom de som kan mange og de som kan få ord. Den danske undersøkelsen viser til at de som har færrest ord i ordforrådet sitt, kan 1 700 ord færre enn de som kan flest.

Barn som vokser opp i en minoritetsspråklig familie kan av ulike grunner ha hatt en noe annerledes morsmålsutvikling enn hva som anses å være vanlig blant majoritetsspråklige barn. For det første er det kulturelle forskjeller i hvordan man samhandler med små barn, og for det andre vil barn som vokser opp med et minoritetsspråk som morsmål, i motsetning til

majoritetsspråklige barn, ikke automatisk møte sitt eget språk gjennom radio, TV, bøker, reklame og lignende. Kanskje har de også mindre kontakt med slekt, venner og jevnaldrende. Selv om mange familier har familie og venner fra hjemlandet og skaffer barnebøker, filmer og lignende på morsmålet, vil barn med minoritetsspråk som morsmål likevel ofte ha mindre erfaringer med morsmålet enn majoritetsspråklige barn (Valvatne og Sandvik 2007).

3.3 Utvikling av andrespråket

Det har vært mye usikkerhet i forhold til hvordan barn påvirkes av å vokse opp som tospråklige. Fram til for omtrent 50 år siden, var den dominerende oppfatningen at tospråklighet og tilegnelse av et nytt språk i småbarnsalderen gjorde barn forvirret og forstyrret utviklingen av kognitive evner slik at de fikk problemer med å klare seg på skolen. Disse oppfatningene ble grundig tilbakevist av Peal og Lambert som la fram forskningsresultater som viste at tospråklige barn klarte seg bedre på ulike intelligens- og skolerelaterte tester enn enspråklige barn. Senere forskning har kommet til mer nyanserte resultater og har vist at på noen områder er tospråklighet en fordel, mens det på andre områder ikke har noen effekt på utviklingen (Bialystok 1996).

Det er flere former for tospråklighet. Hvis barn fra starten av bruker og forstår to eller flere språk, sier man at de har en *simultan* eller *samtidig* språkutvikling. Årsaken er som regel at foreldrene har hvert sitt språk. I slike tilfeller, antas det at språkutviklingen forløper likt for begge språkene. Hvis ett av språkene er det samme som majoritetsspråket, vil barn med simultan språkutvikling som regel ha et godt språklig grunnlag når de starter sin skolegang. Barn som begynner å lære andrespråket etter treårsalderen har hva vi kaller en *suksessiv*, eller *trinnvis*, tospråklig utvikling. Denne oppgaven handler hovedsakelig om minoritetsspråklige barn som typisk tilegner seg de grunnleggende morsmålferdigheter i hjemmet, for deretter å møte majoritetsspråket i møte med barnehage eller skole og det er derfor den trinnvise utviklingen som vil være i fokus.

Barn som lærer andrespråk og samtidig får anledning til å videreutvikle morsmålet, får en såkalt *additiv* tospråklighet, det vil si en tospråklighet som innebærer at språkene kompletterer og beriker hverandre. Når andrespråkstilegnelsen skjer på bekostning av førstespråket, snakker man om *subtraktiv* tospråklighet.

Som nevnt har nyere forskning funnet mange positive forbindelser mellom tospråklighet og kognitiv utvikling. Det har blant annet vist seg at tospråklighet fremmer begrepsdannelse og evne til å trekke slutninger og også kan føre til økt kreativitet og evne til åpenhet overfor ulike perspektiver og betraktningsmåter. Disse studiene bygger imidlertid på resultater fra tospråklige som har høyt nivå på begge språkene. Mye tyder på at de kognitive fordelene ved tospråklighet ikke gjør seg gjeldende der språkferdighetene i ett av språkene er begrenset (Lindberg og Selj 2004).

Når det gjelder trinnvis læring av andrespråk, er det en rekke forhold som gjør at denne skiller seg fra morsmålstilegnelsen (Tabors 1997). For det første vet barna, selv om de er ganske små, hva et språk er og hvordan det brukes. Ved å lære førstespråket har barnet funnet ut hva kommunikasjon er, og hvordan kommunikasjonen foregår innenfor sitt eget miljø. Når det skal lære andrespråket, behøver det ikke å finne ut hva språk *er*, men hva *dette* språket er. For det andre er andrespråkstilegnelse i motsetning til førstespråkstilegnelse, ikke knyttet til en bestemt periode av barnets utvikling. Andrespråklæring kan starte på hvilket som helst alderstrinn. Det er to variabler som kan knyttes til andrespråkstilegnelse og alder, *kognitiv kapasitet* og *kognitive krav*. Små barn står overfor mindre kognitive utfordringer enn eldre barn og ideen om at de yngste barna lærer språk mirakuløst raskt, kan synes å komme av at et lite barn ikke trenger å lære så mye for å imponere med språkferdighetene sine. Det tredje forholdet Tabors nevner, er at mens det å lære førstespråket stort sett er noe som går av seg selv for de fleste barn, er det å lære andrespråket mer risikabelt og her kan individuelle forskjeller i personlighet spille en stor rolle. For egen del vil jeg ta med et forhold til som også gjør at andrespråkstilegnelse er annerledes enn førstespråkstilegnelse: Mens førstespråket læres i tett kontakt med personer som står barnet nær, læres andrespråket i en helt annen virkelighet sammen med voksne og andre barn som barnet har mer eller mindre nær kontakt med, men sjelden er miljøet slik at personene har samme kontakt og kjenner hverandre like godt som innen familien.

Gjennom observasjon av barn som begynner i barnehage eller skole uten å forstå det språket som snakkes der, har man kommet fram til noen utviklingstrinn som ser ut til å måtte gåes igjennom (Tabors 1997), (Tabors & Snow 1994) (Valvatne og Sandvik 2007).

Når små barn begynner i barnehage, er det antagelig vanskelig å forstå at det finnes forskjellige språk og de fortsetter ofte å snakke morsmålet. Når de skjønner at ingen forstår hva de sier, går svært mange barn inn i det som er blitt kalt *den tause perioden*. I denne

perioden er de ofte svært aktive lyttere og lærer ord og hvordan de kan bruke dem i bestemte sammenhenger. Selv om de ikke sier noe, kommuniserer de fleste likevel ved hjelp av nonverbale signaler. Når barnet begynner å snakke på andrespråket, lager det seg gjerne et *telegramspråk* som består av korte ytringer, som regel innholdsord uten endelser. Barnet har nå et redskap til å komme bedre i kontakt med omgivelsene sine. Noen er mer utadvendte enn andre og begynner raskt å bruke det lille de kan til å kommunisere.

Når barnet har tilegnet seg en del ord og noen nyttige fraser, kan det starte med å skape sine egne setninger. I denne prosessen må det analysere språket som brukes i omgivelsene og begynne å lage hypoteser om hvordan språket kan settes sammen. Barnet lager sitt eget system som forandrer seg etter hvert som det lærer seg nye regler. Når et barn lærer norsk som andrespråk, vil mye minne om språket til et barn som lærer morsmål. Men det vil også finnes trekk som overføres fra morsmålet for eksempel lyder, ordstilling og bøyninger. Dette kalles *inferensfeil* (Valvatne og Sandvik 2007).

3.4 Kulturelle forskjeller i språklig kommunikasjon med småbarn

Man regner med at voksne i alle kulturer snakker noe annerledes til små barn enn til andre voksne og større barn. Dette kalles *barnerettet tale*. Siden det kan være store forskjeller mellom ulike kulturer i hvordan voksne snakker med små barn, kan betegnelsen brukes om svært ulike former for kommunikasjon med barn som er i ferd med å lære språk (Valvatne og Sandvik 2007).

Basil Bernstein (1924 – 2000) har gitt viktige bidrag til forståelsen mellom ulike former for språkbruk og mulighetene til å lykkes i skolen. Han deler måten å bruke språket på i *elaborert kode* og *restricted kode*. Elaborert kode kjennetegnes ved å være detaljert, med kompleks setningsbygning og grammatikk. Den er kontekstuavhengig og egner seg derfor til å fortelle om, eller forklare et fenomen tilhøreren ikke har tidligere kjennskap til. Denne koden brukes hovedsakelig av middelklassen og er samtidig det akademiske skolespråket. Restricted kode er på sin side preget av enkel grammatikk og korte setninger. Den er kontekstavhengig, dvs. at den er avhengig av en felles forståelse mellom tilhører og forteller (Beck 2007). Restricted kode finner man innen familien og blant venner, samtidig som det er

arbeiderklassens språk. Den ene koden er ikke nødvendigvis bedre enn den andre, begge har sine fordeler i forhold til ulike situasjoner, men fordi det er så store likheter mellom middelklassens og skolens språk, mente Bernstein at barn fra middelklassen gis bedre vilkår når det gjelder å oppnå gode skolefaglige resultater, enn barn fra arbeiderklassen som er ukjente med den språkkoden som benyttes i skolen.

Begrepene *sosial-*, *økonomisk-* og *kulturell kapital* som til sammen utgjør en persons- eller samfunnsgruppes *habitus*, stammer fra sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2002). Han mente at individet selv ikke står fritt til å velge sin identitet, men at den blir skapt av sosiale livsbetingelser vi selv ikke har valgt. Bourdieu var opptatt av å avsløre hvordan mekanismer i samfunnet bidrar til å opprettholde en klasses dominans over andre. Han var spesielt opptatt av utdanningsinstitusjonene som han mener bidrar til å forsterke ulikheter. Da det er middelklassepersoner som dominerer i samfunnet, er det også denne klassens kultur og måte å bruke språket på man finner i skolen. Kulturell kapital er den kulturen som elevene undervises, sosialiseres, evalueres, rangeres og sorteres på grunnlag av (Pihl 2002). De barna som før skolestart er fortrolig med skolens språk og kultur, vil oppleve *kontinuitet* i sosialiseringsprosessen i overgang til skolen, mens barn som kommer fra andre sosiale lag, har en annen etnisitet eller annet morsmål, vil oppleve *diskontinuitet*, altså et brudd med den kulturen de er sosialisert inn i hjemmefra (Aukrust 2005).

Anton Hoëm utarbeidet teorier om skolen som sosialiseringsarena (Hoëm 1978). Han viser hvordan samspillet mellom elev (hjem) og skole innen områdene kultur (bl.a. språkbruk), verdier, interesser (framtidsmål) og identitetsutvikling skaper ulike sosialiseringsbetingelser. *Forsterkende sosialisering* vil skje der det både er verdifellesskap og interessefellesskap mellom elev og skole. Ved forsterkende sosialisering vil skolens verdier tas opp som en del av elevenes identitet. *De-sosialisering* oppstår der det er interessefellesskap, men verdikonflikt mellom elev og skole. Når dette er tilfelle, vil ikke skolens verdier virke identitetsskapende på eleven, og det vil samtidig foregå en svekkelse av tidligere sosialisering. Resultatet kan derfor bli en svakere, mer usikker identitetsutvikling. *Re-sosialisering* innebærer at eleven anerkjenner skolens mål og ønsker å oppnå dem, samtidig som det er verdikonflikt mellom skolens verdier og de verdier eleven har med seg hjemmefra. Re-sosialisering prosessen vil foregå parallelt med en de-sosialisering prosess. Resultatet blir en ny type sosialisering med mulighet til å utvikle en identitet som integrerer verdier både fra hjem og skole. *Ikke-sosialisering* viser til forhold der det både er

interessekonflikt og verdikonflikt mellom hjem og skole, samtidig som skolens verdier ikke virker identitetsskapende. Resultatet blir at tidligere sosialisering forblir uforandret.

Når barn fra en norsk gjennomsnittsfamilie begynner på skolen, opplever de stort sett forsterket sosialisering. De fleste innvandrerbarn vil oppleve en de-solisering når de på skolen møter både en annen kultur og et annet språk enn det de er vant til hjemmefra. For at minoritetsspråklige barn skal mestre de utfordringene dette innebærer, må skolen legge til rette for en resosialiseringsprosess. Viktige faktorer vil for det første være at elevene får muligheter til å forstå og bli forstått og for det andre at det må tas utgangspunkt i og bygges videre på elevenes bakgrunnserfaringer. Målet må være å hjelpe barna til å bygge en identitet med bestanddeler både fra hjemmekulturen og skolen og som gir trygghet og tilhørighet på begge disse arenaene. I et klasserom bør det gis rom og anerkjennelse for både det som er *mitt*, det som er *ditt* og det som er *vårt*.

Ikke-solisering vil antagelig ikke være aktuelt for seksåringer som starter på skolen – alle foreldre og barn møter første skoledag med et ønske om læring og utvikling og deler derfor skolens interessefellesskap. Hvis en elev etter hvert ikke klarer å hevde seg skolefaglig, og av den grunn mister motivasjonen for skolearbeid, vil resultatet imidlertid kunne bli ikke-solisering, eventuelt sosialisering til en sub-kultur, som for eksempel en gjeng, der sosialiseringen skjer på tvers av både hjemmekultur og samfunnets normer.

Det meste av forskningen som gjelder små barns språkutvikling, er foretatt i vestlige middelklassemiljøer og beskrivelsene bærer preg av dette. Antropologisk forskning med interesse for barns språkutvikling, har pekt på at ulike kulturers syn på barneoppdragelse og språklæring påvirker den språklige samhandlingen mellom foreldre og andre voksne og barn (Ochs & Schieffelin 1986 og Heath 1983).

Når barn lærer språk i sine hjemlige omgivelser, lærer de mye mer enn ord, grammatikk og hvordan språket skal brukes sammen med andre. Gjennom å delta i et språklig miljø, sosialiseres de også til familiens samhandlingsmønstre og verdier og til den kulturen familien er en del av (Pease-Alvarez & Vasquez 2004).

Det er lett å gå ut fra at det er vanlig at voksne snakker mye til spedbarn lenge før de har mulighet til å forstå. Men det å snakke til så små barn er et kulturelt fenomen, ikke et naturlig trekk ved mennesket. Og det er et fenomen som er spesielt fremtredende i vestlige

middelklassemiljøer med relativt høyt utdanningsnivå. I mange andre kulturer og miljøer kommuniserer en først og fremst ikke-verbalt med så små barn (Valvatne og Sandvik 2007).

I det vestlige middelklassemiljøet er gjerne barna familiens midtpunkt, og her brukes ofte det man kaller *barnesentrert tale* i kommunikasjon med små barn. En slik kommunikasjon innebærer at de voksne tilpasser seg barnets nivå ved å snakke om hendelser som skjer i øyeblikket samtidig som det tas hensyn til barnets nivå og interesser. Det er også typisk for dette miljøet at barnet tilbringer mye tid sammen med bare én voksen og at barnet får rollen som hovedperson i språklige samhandlinger. Det brukes gjerne forenklinger og gjentakelser og samtalen foregår i en kjærlig atmosfære. På engelsk har slike strategier fått navnet *motherese*. Når barnet selv begynner å snakke, støtter den voksne opp om barnets språk ved å stille oppklarende spørsmål, tilby nye ord som passer i sammenhengen og lignende. På denne måten blir barnet i stand til å gjøre seg bedre forstått samtidig som det får øvelse i å produsere lengre og stadig mer avanserte ytringer. Etter hvert som barnet får nye erfaringer, utvides samtalene til også å handle om fraværende personer og hendelser i fortid og framtid, såkalt *dekontekstualisert* tale (Valvatne og Sandvik 2007).

I USA har det vært forsket mye på forskjeller mellom barn med hensyn til tilegnelse av lese- og skriveferdigheter. Funnene viste tydelige sammenhenger med barns sosioøkonomiske bakgrunn. Derfor ble blant annet middelklassebarns omgang med bøker og skriftspråklige aktiviteter sett på som en mulig forklaring på at de hadde bedre leseferdigheter enn barn som kom fra arbeiderklassen. Da det også var klart at barn fra middelklassen hadde større ordforråd enn andre barn, ble også dette ansett å være en rimelig forklaring på middelklassebarnas suksess med lesing. Hart og Risley (Stahl & Nagy 2006) fant for eksempel at barn med akademisk utdannete foreldre fikk høre 50% flere ord enn barn som kom fra arbeiderklassefamilier og dobbelt så mange ord som barn fra familier som mottok sosialhjelp. Hart og Risley fant også at det gjennomsnittlig ble snakket mindre til de fattigste barna, samtidig som det ble brukt mer imperativer og mindre beskrivende og avansert språkbruk. Resultatet var at ved skolestart hadde barn fra heldigstilte familier ordforråd som var fem ganger så store som barna som kom fra familiene med lavest inntekt.

Da den omfattende longitudinelle "Harvard Home-School Study of Language and Literacy Development" startet i 1987 (Dickinson & Tabors 2001), ble det ikke sett bort fra at forklaringen på forskjeller i leseferdighet kunne ligge i tidlig omgang med bøker og skrift eller i utviklingen av et stort ordforråd, men det ble i tillegg vist interesse for en annen type

språkferdighet, nemlig barns erfaringer med språk som kunne gjenspeile ferdigheter forbundet med lesing og skriving – slik som å kunne forstå og bruke dekontekstualisert språk, og å kunne gjøre bruk av flere ytringer som bygger på hverandre for å få fram mening, for eksempel i form av forklaringer, fortellinger eller liksom-språk. Denne typen språkbruk ble kalt *extended discourse* (Dickinson & Tabors 2001). På norsk har dette blitt kalt *kognitivt utvidende samtale*.

I ”Ways with words” (1983) beskriver Shirley Brice Heath forskjeller i språklige samhandlinger i hjemmet til små barn i tre ulike miljøer. Bakgrunnen for forskningen var at det var store forskjeller i skoleprestasjoner mellom barna i de tre gruppene. Barna fra Trackton, et svart arbeiderklassemiljø, klarte seg dårlig fra første stund. Barna fra Roadville, et hvitt arbeiderklassemiljø, klarte seg for det meste bra i de første klassene, men dårligere etter hvert. Barna fra ”The Townspeople” som var et urbant middelklassemiljø (Heath bruker betegnelsen ”mainstream”) med både hvite og svarte medlemmer, klarte seg jevnt over bra gjennom hele skoleløpet (Sandvik og Valvatne 2007).

I Trackton var det et helt annet syn på språk enn det som over er beskrevet for middelklassen. Det ble ikke lagt vekt på å lære barna språk, da dette ble sett på som noe barna lærte seg selv. De voksne tilpasset seg ikke barna, her var det barna som tilpasset seg de voksne. Språklæring skjedde ved observasjon og imitasjon. Rundt barnet var det alltid mange til stede, slik at småbarna var omgitt av fortellinger og samtale det meste av den tiden de var våkne. Det ble snakket lite om det som ikke allerede var kjent av de tilstedeværende og barna fikk derfor lite erfaringer med dekontekstualisert språk. Når de begynte å bruke språket, måtte barna selv lære seg å bruke det på en slik måte at de ble oppfattet som verdt å høre på. Det ble gitt respons på bruk av morsomme ord og uttrykk, sans for rytme, rim og klang, og evne til å dramatisere. Da barna begynte på skolen, la ikke lærerne merke til hva de kunne, fordi måten de brukte språket på var helt annerledes enn det lærerne var vant til. Barna på sin side var lite interessert i det lærerne prøvde å lære dem, og syntes bl.a. at det var liten vits i å svare på lærerens spørsmål når det var tydelig at læreren selv visste svaret.

I Roadville lignet kommunikasjonen på mange måter det man finner i middelklassemiljøer. De voksne var svært opptatt av at barna skulle lære. De var imidlertid så opptatt av dette at det gikk utover kommunikasjonen og det var ikke barnets perspektiv, men det den voksne anså som viktig lærdom som var avgjørende. Barna fikk lite hjelp til å utvide og nyansere sine egne ytringer, fantasifortellinger ble ikke oppmuntret og barna fikk også her lite

erfaringer med dekontekstualisert språkbruk. Det ble ofte gitt opplæring i bokstaver og tall og barna ble gode til å svare på spørsmål og løse oppgaver med fasitsvar. I begynnelsen greide de seg bra på skolen, men etter hvert som de ble stilt overfor oppgaver som måtte løses på en selvstendig måte, ble resultatene dårligere.

Heaths undersøkelse viser at det innenfor en og samme by kan være svært store forskjeller i hvilke språklige ferdigheter det legges vekt på. I ”Language Socialization Across Cultures” (1986) har språkantropologene Bambi B. Schieffelin og Elinor Ochs samlet bidrag fra forskere som har undersøkt barns språklæring i ulike samfunn rundt om i verden. Funnene viser at sosialisering inn i familiens og samfunnets kultur må ses i sammenheng med barnets språktilegnelse. Ochs og Schieffelin viste at ”baby talk” ikke er et universelt fenomen og at det er variasjon mellom kulturer i forhold til om barnet blir vant til å rette oppmerksomheten sin mot situasjoner der det foregår samtale, eller om det blir vant til at omgivelsene snakker med barnet og tilpasser samtalen sin etter barnets nivå og interesser. For eksempel er det variasjoner i forhold til hvordan småbarn holdes – i noen kulturer bæres barna med ansiktet vendt mot den som holder, i andre kulturer bæres barnet med fjeset vendt mot omverdenen slik at det tidlig blir kjent med andre personer i omgivelsene.

Fra USA har det kommet en rekke forskningsresultater angående sammenhengen mellom barns språkutvikling og foreldrenes utdanning og sosioøkonomiske status (Arriaga, Fenson, Cronan & Pethic 1998). Det synes på plass å påpeke at det er lite sannsynlig at klassetilhørighet i seg selv avgjør hvordan et barns språkutvikling kommer til å forløpe. Hart og Risley (Biemiller 2003), fant at når amerikanske arbeiderklasseforeldre samhandlet like mye med barna sine som middelklasseforeldre gjorde, fikk barna like store ordforråd som middelklassebarna. Hvis foreldre brukte og forklarte mer uvanlige ord, var dette noe som bidro til et stort ordforråd på tvers av samfunnslag (Biemiller 2003).

I tråd med Bernsteins og Bourdieus teorier, skriver Heath i *Ways with words* (1983) om at det er gjennom kommunikasjon med voksne at det lille barnet tilegner seg sitt samfunns eller sin gruppes kultur, slik at de kan bli gode medlemmer av sin gruppe. Når barna begynner på skolen, viser det seg imidlertid ofte at det er de barna som er vant med middelklassens måte å kommunisere på som finner seg enklest til rette, mens barn som er vant til å kommunisere på andre måter, ofte kan oppleve å komme til kort. I en senere undersøkelse har Heath (McKeon 1994) undersøkt språktilegnelse og språklæring hos ulike grupper innvandrerbarn i USA. Funnene viste i likhet med funnene fra Trackton og Roadville at mønstre for språkbruk

og språklæring i de forskjellige befolkningsgruppene ofte viste store variasjoner i forhold til den konvensjonelle måten språk brukes og hvordan læring foregår i skolen. Der det oppstår et misforhold mellom det barnet har med seg hjemmefra og det som er forventet og undervises i på skolen, kan det vise seg at både det å lære et nytt språk og samtidig lære kunnskaper kan bli svært vanskelig for minoritetsbarn.

4. Ordforråd

4.1 Forholdet mellom ord og begreper

Utvikling av begreper og utvikling av dybde i ordforrådet, som behandles under et annet avsnitt i denne oppgaven, er nært knyttet til hverandre. Området er stort, sammensatt og vanskelig å holde oversikt over, og jeg har derfor valgt å behandle de to emnene hver for seg. I dette avsnittet vil jeg prøve å vise forholdet mellom ord og begreper, mens jeg i behandlingen av dybden i ordforrådet går mer inn på de ulike måtene man kan ha kjennskap til ord på.

Vygotsky (Bråten 1996) forsto språket som et system av tegn og symboler som representerte samfunnets kultur og viten. Når barn lærer språket gjennom samhandling med foreldre eller andre som behersker språket, lærer det derfor ikke bare å snakke og forstå. Gjennom språklæringen skjer det en kulturoverlevering, samtidig som de språklige symbolene som blir overført til barnets bevissthet, blir til viktige psykologiske tankeredsaker. Det er disse redskapene som brukes når man gjennom språklig kommunikasjon tilegner seg kunnskaper, formidler ideer og gir uttrykk for vurderinger og følelser. Som mennesker har vi behov for å holde en viss orden på tilværelsen. Språket vårt, eller språkene våre, er viktige hjelpemidler i denne stadig pågående og livslange prosessen. Ifølge Vygotskys medarbeider og elev Luria, er språket også med på å bidra til persepsjon (innhenting, tolkning, utvelgelse og organisering av sanseinformasjon) og problemløsning. Dette gjelder ikke bare intellektuelle, men også følelsesmessige problemer (Øzerk 1996).

Slik Vygotsky beskriver språklæring, ser vi at språkutvikling både er nært knyttet til kulturell overføring, til å gi uttrykk for og fortolke følelser og til i det hele tatt å orientere seg i forhold til omverdenen. Vi ser også at språklæring og utvikling av kognitive ferdigheter er to sider av samme sak.

Språklæring, eller språkutvikling, blir altså en del av barnets samlede utvikling og må forstås i sammenheng med både kognitiv, emosjonell og sosial utvikling (Wold 2004). Det å lære ord og utvikle et ordforråd, må igjen forstås som en del av en mer omfattende språklæring.

For Vygotsky er ordene en forutsetning for å danne begreper: "Real concepts are impossible without words, and thinking in concepts does not exist beyond verbal thinking... That is why

the central moment in concept formation, and its generative cause, is a specific use of words as functional “tools” .” (Øzerk 2003).

I det øyeblikk et barn først lærer eller gjenkjenner et ord, begynner begrepene å utvikle seg. Ord læres i samspill med andre mennesker i omgivelsene. Dette betyr imidlertid ikke at barnet samtidig lærer det begrepet som ligger til grunn for voksne personers bruk av ordet. Før barnet tar i bruk virkelige begreper, tenker det ifølge Vygotsky i det han kaller *komplekser*. Komplekser er basert på oppdagelsen av at ting har fellestrekk, men fellesskapet og forbindelsen mellom ting er av konkret og faktisk, heller enn av abstrakt og logisk art.

Gjennom å ta ordene i bruk, vil barnet litt etter litt skaffe seg erfaringer med den betydningen mer erfarne språkbrukere tillegger ordene: hvilken forbindelse ett spesielt ord har til andre ord, hvordan det skiller seg fra andre ord osv. Erfaringene med ord som barnet får gjennom interaksjon med andre, vil føre til en stadig bearbeidelse og omorganisering av begrepsgeneraliseringene. I takt med språklig- og intellektuell utvikling, vil det dannes mer abstrakte og komplekse begreper. Etter hvert vil det også skapes et rikere nettverk av logiske og semantiske forbindelser mellom ordene.

Om utviklingen av ordmening sier Vygotsky: ”...word meanings evolve. When a new word has been learnt by the child, its development is barely starting: the word at first is a generalization of the most primitive type; as the child’s intellect develops, it is replaced by generalisations of a higher and higher type - a process that leads in the end to true concepts.” (Verhallen & Schoonen 1993).

Når man snakker med barn, er det lett å tenke at deres forestillinger og begreper er de samme som voksne personers. Dette kommer av at ordene som brukes er de samme og vi ser ikke alltid at det begrepet ordet viser tilbake til, kan være ganske forskjellig hos barn og voksne. Likheten mellom komplekser og begreper bidrar ifølge Vygotsky sterkt til utviklingen av barnets begreper. Barnet får nemlig ofte positiv respons på sin tenkning i komplekser når det snakker med voksne, og på en måte begynner det derfor å praktisere begreper før det er bevisst om dette. Som Bråten sier, utvikles ”begrepet for andre” og ”begrepet i seg selv” før ”begrepet for meg selv”.

Barnet utvikler sin tenkning i begreper på grunnlag av tenkemåter som virker begrepsmessig for andre og som sanksjoneres av dem, men som barnet ikke forstår slik. Barnets

begrepstenkning dannes dermed under ytre påvirkning og kan betraktes som en sosial konstruksjon (Bråten 1996:29).

Ved å undersøke hvordan barn definerer ord, kan man få et innblikk i hvor langt begrepsutviklingen har kommet. Man kan skille mellom to typer definisjoner, *paradigmatiske* og *syntagmatiske*. Man kan si at paradigmatiske forklaringer beskriver vertikale relasjoner fordi de referer til hierarkiske relasjoner, slik vi finner i den klassiske måten å gi en definisjon på: først angi det overordnede begrepet og deretter særtrekk ved ordet som skal defineres. For eksempel: En katt er 1. et kjæledyr 2. som fanger mus.

Syntagmatiske definisjoner er horisontale, dvs. at forklaringen gis ved hjelp av sideordnede egenskaper eller begreper. For eksempel kan katt defineres slik: Du kan klappe den. Den siste forklaringstypen gis gjerne av små barn, mens bruk av paradigmatiske definisjoner er et kjennetegn på at et høyere nivå av begrepsforståelse er nådd.

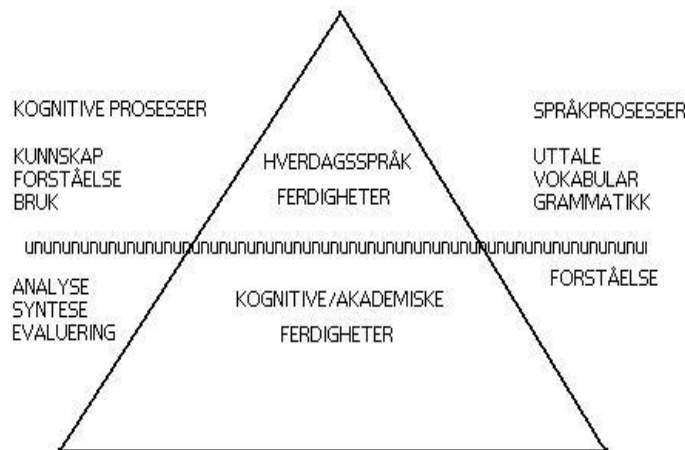
Verhallen og Schoonen (1993) undersøkte hvordan nederlandske majoritetsspråklige- og tyrkiske minoritetsspråklige barn på samme skole, gjorde bruk av de to definisjonstypene for å definere nederlandske ord. (Nederlandsk var felles undervisningsspråk). Den ene halvdel av testgruppen besto av niåringer, mens den andre halvdel var elleve år. Verhallen og Schoonen fant at begge aldersgruppene i stor grad brukte syntagmatiske definisjoner, men at de eldste gjorde mer bruk av paradigmatiske definisjoner enn de yngre. Når det gjaldt de tyrkiske barna, viste begge aldersgruppene mindre bruk av paradigmatiske definisjoner enn de jevnaldrende nederlandske barna.

I sin konklusjon trekker de to forskerne fram at funnene kan bidra til å forklare hvorfor minoritetsspråklige barn oppnår dårligere resultater enn majoritetsspråklige i den nederlandske skolen. De fremhever at utvikling av systematiske, hierarkiske begrepssystemer må anses som en svært viktig oppgave fordi et godt utviklet begrepsapparat er direkte forbundet med skolefaglig utvikling og viser i den forbindelse til Vygotsky:

...a concept can become subject to consciousness and deliberate control only when it is a part of a system. If consciousness means generalization, generalization in turn means the formation of a superordinate concept that includes the given concept as a particular case. A superordinate concept implies the existence of a series of subordinate concepts, and it also presupposes a hierarchy of concepts of different levels of generality. Thus the given concept is placed within a system of relationships of generality. (Verhallen & Schoonen 1993: 362)

I følge Cummins (1984) var det Skutnabb-Kangas og Toukomaa som først rettet oppmerksomheten mot forskjellen mellom ”overflateferdigheter” og akademisk- relaterte språklige ferdigheter. De la merke til at finske elever som var født i Finland eller flyttet til Sverige i ung alder (førskelealder), syntes å klare seg på lik linje med jevnaldrende svenske barn når det gjaldt samtale om dagligdagse ting, selv om lese- og skriveferdighetene deres lå langt under det som ble forventet for alderen i både svensk og finsk. Det var et tydelig skille mellom ”surface fluency” og ”conceptual-linguistic knowledge”. På bakgrunn av disse funnene, introduserte Cummins begrepene BICS (Basic Interpersonal communicative skills) og CALP (cognitive/academic language proficiency) – Den første definert som ”the manifestation of language proficiency in everyday communicative contexts” mens CALP ble sett på ”in terms of the manipulation of language in decontextualized situations.”

Illustrasjon 4.1



Forskjellen mellom BICS og CALP ble uttrykt i isfjellmetaforen (Ill. 4.1.), som Cummins lånte fra Roger Shuy (Cummins 1984). Shuy brukte en tegning av et isfjell for å illustrere

forskjellen mellom de ”synlige”, målbare delene av språket, for eksempel uttale, grunnleggende ordforråd og grammatikk og de *mindre synlige* og heller ikke så enkle å måle delene som har med semantikk og begrepsforståelse å gjøre. Han mente at utviklingsretningen når det gjelder språk går fra de dypere kommunikative funksjonene, og anså derfor at det var uheldig at det meste av undervisningen enten det gjelder førstespråk eller andrespråk, først og fremst retter seg mot å utvikle funksjonelle eller kommunikative ferdigheter gjennom å fokusere på overflateformene (Cummins 1984).

Skillet som Cummins beskriver mellom hverdagsspråk og kognitiv, akademisk språkbeherskelse har mye til felles med betegnelse *spontane-* og *akademiske begreper* hos Vygotsky. Mens spontane begreper har sin rot i hverdagssituasjoner og er usystematiske og kontekstavhengige, oppstår akademiske begreper gjerne som følge av undervisning og kjennetegnes ved å være systematiske, logisk, hierarkisk bygget opp og kontekstuavhengige. Dannelsen av vitenskapelige begreper er avhengig av at barnet først har utviklet spontane begreper som det kan bygge videre på. Framveksten av akademiske begreper fører i sin tur til at de spontane begrepene utvikles i retning av mer systematikk og hierarkisk organisering, slik at barnets tenkning generelt når et nivå av høyere, mer abstrakt tenkning (Bråten 1996). Vygotsky sier det slik:

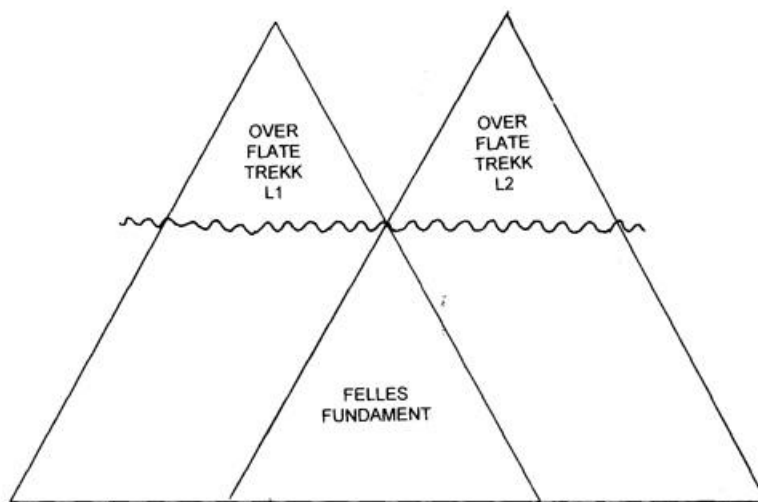
“[A spontaneous concept] creates a series of structures necessary for the evolution of a concept’s more primitive, elementary aspects, which give it body and vitality. Scientific concepts, in turn, supply structures for the upward development of the child’s spontaneous concepts towards consciousness and deliberate use. Scientific concepts grow downward through spontaneous concepts; spontaneous concepts grow upward through scientific concepts.” (Vygotsky I: Bråten 1966).

Ved å studere utvikling av tospråklighet, kom Vygotsky fram til at morsmål og andrespråk forholder seg til hverandre på lignende måte som spontane begreper forholder seg til akademiske begreper. Han mente at de ulike språkene vil påvirke hverandre gjensidig positivt og bidra til større grad av språkbeherskelse og begrepsrikdom både på morsmålet og andrespråket. En forutsetning for en slik berikelse språkene imellom er imidlertid at morsmålet holdes ved like (Øzerk 2005).

Med utgangspunkt i den overnevnte ”isfjell-metaforen” utviklet Cummins ”dobbel-isfjell” metaforen (Ill. 4. 2), for å illustrere sin hypotese om at det foregår en gjensidig påvirkning mellom språkene hos tospråklige individer slik at ferdigheter som var ervervet på ett av

språkene lot seg overføre til det andre. Under overflaten har de to språkene felles fundament. Det er egenskapene dette fundamentet er bygget opp av som kan overføres (Cummins 1984).

Illustrasjon 4.2

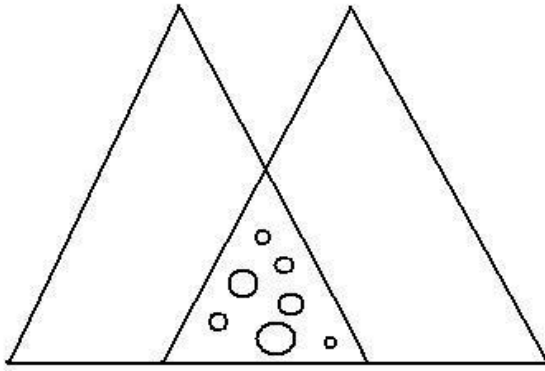


I en beskrivelse av hvilke bestanddeler et solid felles språklig fundament kan tenkes å være sammensatt av, viser Øzerk (2005) til synspunkter hentet fra Cummins som antyder at begrepskunnskap, ordforråd, metalingvistisk kunnskap og evne til kontekstredusert kommunikasjon utgjør de viktigste byggesteinene. Med en slik beskrivelse av språkernes felles fundament, ser vi at det ligger en begrensning for overføringsverdien når det gjelder mindre kompetente språkbrukere, deriblant yngre barn, fordi de ennå befinner seg på et nivå der tenkningen foregår i komplekser og at tenkning og tale ennå ikke har nådd et nivå som kjennetegnes av alle de ferdighetene Cummins antyder hører til i et felles fundament. Ifølge Cummins ser det ut til at det bare er de såkalte akademiske språkferdigheter som lar seg overføre mellom språkene, mens hverdagsspråklige ferdigheter i andrespråket må bygges opp på nytt uten noen hjelp fra førstespråket (Ordóñez, Carlo, Snow og McLaughlin 2002).

Som en videreføring av den tidligere nevnte undersøkelsen til Verhallen og Schoonen foretok de også testing av de minoritetsspråklige barnas ordforrådskunnskaper på morsmålet (Verhallen & Schoonen 1998). Dette ble gjort for å undersøke om de svake resultatene blant de minoritetsspråklige skyldtes at de var blitt testet på andrespråket sitt. Undersøkelsen viste at de minoritetsspråklige barna hadde svakere ordforrådskunnskaper på morsmålet enn de hadde på nederlandsk. Dette er alvorlige funn med tanke på at de tyrkiske barna også scoret mye lavere enn de nederlandske da de ble testet på majoritetsspråket. Slike funn kan vise til at barna har havnet i den uheldige situasjon der førstespråket har stoppet opp i utviklingen og fremdeles er på et nivå preget av kontekstavhengige spontane hverdagsbegreper slik at det ikke vil skje noen overføring til andrespråket. Samtidig kan funnene også innebære at det foreligger en så stor mangel på godt utviklete hverdagsbegreper på andrespråket at det heller ikke i dette språket er godt nok grunnlag for å bygge opp skolefaglige, akademiske begreper.

Slike resultater som denne undersøkelsen viser til, gir et innblikk i den meget uheldige situasjonen minoritetsspråklige barn kan havne i hvis skolens undervisning ikke evner å ta hensyn til at utviklingen av akademiske begreper ikke vil bli tilfredsstillende dersom de ikke bygges ut fra det språklige og begrepsmessige nivået barnet befinner seg på.

Illustrasjon 4.3



Øzerk (2005) beskriver hvordan minoritetsspråklige elever kan få store huller i det grunnlaget språket skal bygge videre på, dersom skolen ikke tar utgangspunkt i det elevene kan fra før, og heller ikke klarer å gi dem en tilpasset undervisning som kan styrke det felles fundamentet for deres språklige, begrepsmessige og kunnskapsmessige utvikling. Øzerk illustrerer situasjonen ved hjelp av *sveitserost-metaforen* (Ill. 4.3) som er en videreføring av de tidligere isfjell-illustrasjonene.

4.2 Hva er et ord

Ord er først og fremst et svært nyttig verktøy for bruk i kommunikasjon eller som redskap for tanken. Det er imidlertid ikke enkelt å definere hva et ord er. Valvatne og Sandvik (2007) mener at det er nødvendig å ta med fire kjennetegn for å kunne gi en tilfredsstillende definisjon. For det første har ord noe å gjøre med å si noe, altså med talelyd (i skriftlig språk med skrifttegn). For det andre hører det med at lydene står for, eller symboliserer noe, det vil si at ord betyr noe. For det tredje at betydningen av et ord må være felles for flere

språkbrukere. For det fjerde må man få med at et ord er en mindre språklig enhet enn en setning, samtidig som man må utelukke andre små språklige enheter som for eksempel forstavelser og endinger som jo bare har betydning når de er deler av ord. Definisjonen formuleres slik: ”Et ord består av en eller flere språklyder (eller, i skriftlig språk: ett eller flere skrifttegn), det har en betydning som er noenlunde felles for alle i et språksamfunn som kjenner ordet, og er den minste språklige enheten som har en betydning når den står alene” (Valvatne og Sandvik 2007).

4.3 Hva vil det si å kunne et ord ?

Kunnskap om et ord innebærer en rekke delferdigheter. Når man vet hvordan et ord uttales, hvordan det høres, eventuelt skrives, og hvordan det bøyes og avledes, har man *formell* kunnskap. Når man vet hvordan ordet opptrer sammen med andre ord har man *syntaktisk* kunnskap og når man vet hvordan man skal bruke ordet i ulike sosiale situasjoner og i ulike stilistiske sammenhenger har man *pragmatisk* kunnskap. *Semantisk* kunnskap innebærer å kjenne til ordets betydninger i alle sammenhenger (Golden 1998:58).

Når det gjelder ords mening, deler Rommetveit (Wold 2004) denne i tre ulike komponenter: en referansekomponent som viser til ordets ”egentlige” mening, en assosiativ komponent og en emosjonell komponent. Disse vil i praksis virke sammen og påvirke hverandre. Man vil vektlegge komponentene ulikt ut fra den sammenhengen ordet brukes i. Rommetveit understreker at ord ikke har en bestemt mening, men at de har et meningspotensial ut fra hvilken kommunikasjonssituasjon ordet inngår i.

Valvatne og Sandvik viser til en lignende inndeling, men bruker andre ord: *denotativ* betydning er den betydningen som kan uttrykkes i en definisjon og kalles også begrepsinnhold, referensiell betydning, grunnbetydning eller kjernebetydning. *Konnotativ* betydning henspiller på assosiasjoner til private erfaringer og kulturelle forhold. Av og til brukes ord i overført eller *metaforisk* (billedlig) betydning. Denne formen bygger på den denotative betydningen, eventuelt også på konnotative betydninger. Hvis et barn skal kunne forstå en overført betydning, er det en forutsetning at det først har lært den denotative betydningen av ordet (Valvatne og Sandvik 2007).

Når vi sier at vi vet hva et ord betyr, tenker vi ofte på begrepsinnholdet, og det er gjerne også denne betydningen vi sikter til når vi snakker om at barn lærer å forstå ord. Derfor omtales barns ordlæring ofte som begrepslæring. I det daglige brukes altså ord og begrep ofte som om det var en og samme ting, men i denne sammenhengen er det ønskelig med en klargjøring.

Verhallen og Schoonen (1998) bruker en mynt som bilde på forholdet mellom ord og begrep. Den ene siden av mynten er vendt opp og representerer fonemene i muntlig tekst eller grafemene i skrevet tekst. Den andre siden som er skjult, inneholder ordets mening.

Verhallen (Verhallen og Schoonen 1998) bruker uttrykket ordbegrep for å understreke at ordets mening må bli betraktet som en "tankeenheter", et begrep, og at denne tankeenheten er knyttet til et ord. Golden forklarer "begrep" på følgende måte: "Et begrep er en forestilling eller en abstrakt kategori som kan leksikaliseres gjennom et ord Et begrep [...] er rett og slett de ideene eller fornemmelsene vi har fått ved å kategorisere ting sammen, og som vi har dannet oss et mentalt bilde av... Innholdssiden i et ord reflekterer altså begrepet." (Golden 2003 :27 og 14).

4.4 Hvordan læres ord?

Ord kan for det første læres gjennom direkte forklaring av ords mening, for det andre ved å benevne noe som er fysisk tilstede, eller, for det tredje, gjennom sammenhengen ordet opptrer i (Wold 2005:112). De fleste ord læres gjennom sammenhengen.

For at et barn skal lære et nytt ord fra en sammenheng, må det kunne identifisere enkeltord ut fra en talestrøm, kople lydsekvenser til referenter og begynne å finne ut av ordenes begrepsinnhold (Valvatne og Sandvik 2007:72). Det hender ofte at barn skiller ut lydsekvenser som ikke er ord, men som de tolker som ord, for eksempel "bime" for bli med eller "hade" for ha det! Slike faste uttrykk kalles uanalyserte enheter eller frosne faser. Noe av det som hjelper barn med å skille ut de riktige lydsekvensene, er at de i løpet av den førspråklige perioden har blitt godt kjent med rytmen i språket. Når de bruker enheter som ikke sammenfaller med ord i voksenspråket, kan disse som oftest forklares ut fra rytmemønstre i språket (Valvatne og Sandvik 2007).

Når et barn oppfatter at ord hører sammen med en bestemt gjenstand, for eksempel ordet bamse om et kosedyr, har det koplet mellom ordet og en av ordets mulige referenter (Valvatne og Sandvik 2007).

Det går gjerne lang tid fra barnet har gjort en riktig kopling mellom ord og referent, til det nærmer seg den forståelsen av ordet som er vanlig i språksamfunnet. Kanskje bruker det ordet bare om en referent, som for eksempel ordet ball om en bestemt ball (*underekstensjon*), og så etter hvert om andre baller. Det er også vanlig å bruke ett ord om flere referenter, for eksempel bruke ordet hest også om andre store dyr, som ku, elg osv. (*overekstensjon*). Disse er tegn på barnets aktive læringsprosess, for når et barn bruker et ord om noe de ikke kan ha hørt andre bruke ordet om, er det tydelig at det er barnet selv som har kommet fram til at ordet kan brukes slik (Valvatne og Sandvik 2007).

Wold (2004) beskriver fem utviklingslinjer for utvikling av ords mening:

- fra det private til det sosialt delte
- fra det situasjonsavhengige til det situasjonsuavhengige
- fra vekt på følelser til mer vekt på det intellektuelle
- fra sammenhenger mellom ord og verden til sammenhenger mellom et ord og andre ord
- fra forståelse til bruk

Utviklingslinjene vil ikke passe like godt for alle forhold av ordlæring i første- og andrespråket. Barnets alder vil spille inn, og det vil også måten ordene læres på.

Minoritetsbarns forståelse av ordene i sitt andrespråk vil ofte være mindre utviklet enn det man finner hos barn med språket som førstespråk, noe som kan skyldes at minoritetsbarn ikke har møtt ordet i like mange sammenhenger som majoritetsbarna. Kim fant for eksempel at sju-åtte år gamle barn med pakistansk bakgrunn forklarte ord mer situasjonsavhengig enn det like gamle barn med norsk som morsmål gjorde (Wold 2004).

Noen ord er vanskeligere å lære enn andre. Nation (2001) bruker uttrykket "learning burden" om hvor mye et barn som lærer andrespråket, må anstrenge seg for å lære ulike ord avhengig av språklig bakgrunn og erfaringer. "*The general principle of learning burden*" (Nation, 1990) innebærer at jo nærmere forbindelse det er mellom et nytt ord og kunnskap som barnet

allerede har, jo lettere er det å lære det. De gjenkjennelige trekkene kan komme fra morsmålet eller fra tidligere møter med andrespråket.

Hvor vanskelig det er å lære et nytt ord vil være avhengig av hvilke ord som allerede finnes i ordforrådet enten på det ene eller andre språket. Ord er ikke isolerte språkenheter, men vil alltid inngå i et lager, der ord er forbundet på ulike nivåer og i mer eller mindre tette nettverk. Det er dette lageret vi kaller ordforråd. Ordforrådet vokser og restruktureres gjennom hele livet, men spesielt i barndommen. Når det legges ny ord til, utvides ordforrådet i bredden. Når kunnskapen om enkeltord og forbindelsen mellom dem vokser, utvikles det i dybden. En vanlig måte å undersøke bredden i barns vokabular på er å vise barnet bilder, navngi et av dem og be barnet peke ut det tilhørende bildet. For eksempel ber en barnet peke ut bildet der det er en ”hund”. Dybden kan undersøkes ved å be barnet bruke egne ord for å forklare hva en ”hund” er. Hvis barnet som svar på spørsmålet om hva en hund er, svarer ”stor” eller ”gå tur”, viser det en form for forståelse for ordet, men mindre forståelse enn barnet som svarer at hunder er dyr (Aukrust 2005).

4.5 Språk og ordforråd i barnehage og skole

Når det gjelder den generelle språkutviklingen i førskolealderen, er denne kort beskrevet under avsnittet ”Den tidlige språklæringen”. I dette avsnittet tar jeg opp teori om språkutvikling knyttet til barnehage og skole. Dette området er av særlig betydning for de barna som har et annet morsmål enn majoriteten, fordi det stort sett er på disse arenaene de for alvor møter og tar i bruk det nye språket.

Det meste av forskningen som gjelder utvikling av ordforråd, dreier seg om hvordan ord læres gjennom lesing. Siden denne oppgaven handler om barn som ennå ikke har lært å lese eller i alle fall befinner seg på begynnerstadiet, vil temaet hovedsakelig være hvordan språk og nye ord læres gjennom muntlige sammenhenger.

Når barn lærer språk, lærer det en språklig kode, dvs. et symbol og regelsystem der sansbar form (ordets lyd- eller skriftbilde) knyttes til et mentalt innhold (forestilling eller begrep). Det læres også hvordan denne koden skal brukes til å kommunisere på forskjellige måter i

forskjellige situasjoner. Samtidig med språket læres også sosio-kulturelle og kognitive ferdigheter (Kulbrandstad 2002).

Ordforrådet har en grunnleggende betydning for om en elev skal lykkes i skolen. I de siste årene har det stadig kommet ny forskning som viser at det er størrelsen på ordforrådet som avgjør graden av tekstforståelse. Kunnskap om ordenes betydning og hvordan ordene skal brukes, er også avgjørende for gode skriftlige ferdigheter. Samtidig vil det å kjenne til begreper innenfor et gitt område være nært knyttet til ordene som referer til disse begrepene. Den som har et stort ordforråd, vil derfor ha et solid og virkningsfullt verktøy til bruk i de fleste skolefaglige sammenhenger, og selvfølgelig også på en rekke områder i livet generelt (Stahl & Nagy 2006:vii).

Språklig utvikling er en svært viktig del av barns utvikling. Det synes som om mennesker har medfødte evner for språktilegnelse, men for at evnene skal utvikles, er barn avhengige av språklig innputt fra andre mennesker. I følge sosial-konstruktivistisk læringsteori, er imidlertid ikke språklig innputt tilstrekkelig for å kunne lære språk. Vygotsky som er grunnlegger av denne teorien, hevdet som tidligere beskrevet, at det er to prosesser som er nødvendige for all slags læring, språklæring inkludert. Han la vekt på at læring skjer gjennom internalisering av prosesser barnet i utgangspunktet utfører i samhandling med andre i sitt miljø. Enhver psykologisk prosess eksisterer først som en prosess mellom mennesker, dvs. som en *interpsykologisk* prosess. Internalisering av disse ytre, sosiale prosessene danner igjen grunnlag for høyere mentale *intrapsykologiske* prosesser på det indre, individuelle plan.

Gjennom sosial samhandling skjer det altså en overføring av kunnskap fra voksen til barn. Disse kunnskapene kan internaliseres og siden anvendes i nye sammenhenger.

Vygotsky så på språket som et verktøy for kommunikasjon og tankemessig virksomhet, altså både et sosialt og et kognitivt redskap. Gjennom stadig deltagelse i interpsykologiske prosesser der språket møter sanksjoner og med samtidig eller påfølgende bearbeidelse på det indre plan, vil det språklige verktøyet stadig bli mer velegnet for bruk. Man kan kanskje si det slik at språklige hypoteser stadig blir testet ut på det sosiale plan, og at de deretter blir omarbeidet eller tilpasset på det indre psykologiske plan.

Utviklingen av kognitive ferdigheter er avhengig av utviklingen av sosiale ferdigheter, for det er gjennom sosiale samhandlinger, i den språklige interaksjonen, man finner basisen for

den menneskelige språkutviklingen. Med andre ord hevder Vygotsky at barnets bevissthetsutvikling og dets kulturelle utvikling er *sosialt mediert* (overført), og at det er gjennom språket og ordene medieringen eller overføringen, skjer. Det ordforrådet vi behersker, gir oss mulighet til å kommunisere, formidle ideer, tanker, ønsker og krav på det interpsykologiske planet. Ordforrådet og begrepene er samtidig viktige redskaper for utviklingen av bevisstheten på det intrapsykologiske planet. Dette innebærer ut fra Vygotskys sosiokulturelle perspektiv at den individuelle kunnskapens opprinnelse er å finne på det interpsykologiske planet, dvs. i mellommenneskelig interaksjon, og ikke i det individuelle psykologiske forløp. Denne tilnærmingen til menneskets læring og utvikling understreker det meningsfulle sosiale samspillet mellom mennesker som den viktigste basisen for det enkelte barns utvikling (Øzerk 2003:230).

Språklig og kognitiv utvikling hos barn i barnehage og skole, blir dermed avhengig av det som Øzerk kaller sampedagogiske aktiviteter: Samtale, samarbeid, samhandling, samvirke, samlek, og samhold. Kvaliteten på samspillet er av stor betydning, læring skjer best i et miljø som er inkluderende, støttende og aksepterende.

Mye språk læres gjennom samvær og lek med jevnaldrende. Ikke minst for minoritets elever vil det være av stor betydning å ha norskspråklige jevnaldrende lekekamerater og kontakter (Øzerk 2003).

For å lære mer av språket, må barnet være i kommunikativ kontakt med noen som kan språket bedre enn det gjør selv. Det barnet som klarer å skaffe seg en venn eller venner i andrespråklæringsprosessen, får et nettverk og vil bli eksponert for mer språklig innputt. Barn som syns at dette er en vanskelig utfordring, vil ha vanskeligere for å trekke ut nyttig innputt, og vil derfor få en langsommere andrespråklæringsprosess (Tabors 1997). I *Sampedagogikk* (2003:231) skriver Øzerk om hvordan han under skolebesøk har observert at det i mange sammenhenger ikke forekommer noen kontakt mellom enkelte minoritetstospråklige og norskspråklige selv om de går i samme klasse. De slåss eller kranbler ikke. De kan ha øyenkontakt, og de kan smile til hverandre, men det forekommer ikke språklige samhandlinger. De minoritetsspråklige barna dette gjelder er først og fremst de som ikke har gått i barnehage og derfor har hatt lite kontakt med norskspråklige barn i førskolealderen. På skolen leker de gjerne med barn som har samme morsmål, eller andre minoritetsspråklige. I samtaler dem imellom brukes et begrenset og lite variert ordforråd, setningene er korte, imperativer og kjente dagligdagse uttrykk dominerer i

kommunikasjonen. Resultatet kan bli et svakt utviklet hverdagsspråk. De barna som Øzerk har observert, står i fare for å oppleve en lite heldig utvikling, for når det gjelder språklig utvikling har flere forskere (Chall 2003, Biemiller 2003a og b og Stanovich 1986), pekt på at tilegnelse av språkkunnskaper og ordforråd har en kumulativ effekt. Jo mer utviket språket er og jo flere ord det er i ordforrådet, desto raskere vil språkutviklingen gå. Den som har et godt utviklet språk vil for det første kunne delta i mer avansert kommunikasjon enn den som har et mindre utviklet språk og på denne måten få flere anledninger til å utvide repertoaret sitt. For det andre vil en som har et rikt språk med et godt utviklet ordforråd, ha et bredere forståelsesgrunnlag som det vil lære lettere å knytte ny lærdom til.

Det er heller ikke noen automatikk i at et minoritetsspråklig barn som begynner i barnehage vil knytte norskspråklige kontakter. I likhet med det Øzerk observerte på en Oslo-skole, beskriver Tabors (1997) hvordan barnehagebarn som hadde et annet språk, i stor grad ble oversett av de majoritetsspråklige barna. De minoritetsspråklige barna ble behandlet som om de var usynlige, det ble ikke gjort noen forsøk på kommunisere med dem og forsøk på å ta kontakt fra deres side, ble oversett. Heldigvis var denne lite tilfredsstillende situasjonen noe de fleste barna kom seg ut av. Tabors ønsket å finne ut hvordan barnehagebarna klarte å skaffe seg de språkkunnskaper som trengtes på det nye språket for å kunne bli medlem av gruppen, samtidig som de brukte sine sosiale ferdigheter for å komme inn i sosiale sammenhenger der de kunne høre, forstå og begynne å bruke det nye språket sitt. Hun viser til Wong Fillmore (Tabors 1997) som gjorde en studie av fem spansktalende mexicanske barn som begynte i amerikansk skole. Da studien startet forventet hun at språkutviklingen ville bli temmelig lik for alle barna, men resultatene viste seg å bli helt annerledes. Etter tre måneder var det tydelig at det ville bli enorme forskjeller mellom barna i forhold til hva de ville oppnå i løpet av de ni månedene undersøkelsen pågikk. Etter bare tre måneder hadde en av jentene, Nora, allerede lært mer, eller kunne i hvert fall produsere riktigere og mer varierte setninger enn to av de andre barna ville bli i stand til å produsere da den ni måneder lange perioden var over. Og ved slutten av undersøkelsesperioden kunne Nora snakke like godt engelsk som vennene som kom fra tospråklige hjem, og nesten like godt som de som hadde engelsk som eneste språk.

Wong Fillmore antok at de store individuelle forskjellene hun fant mellom de barna som deltok i undersøkelsen, hadde å gjøre med hvordan kognitive og sosiale aspekter som har med språktilegnelse å gjøre gjensidig påvirker hverandre. Derfor brukte hun dataene sine til

å utlede et sett med framgangsmåter som hun antok at barna hadde brukt i prosessen med å tilegne seg andrespråket. I hvilken grad barnet hadde lært å beherske andrespråket, tenkte hun hang sammen med hvor godt barnet hadde klart å benytte seg av disse strategiene. Svært kort sammenfattet så gikk strategiene først og fremst ut på å raskt komme i kontakt med majoritetsspråklige barn, gjette seg til ords betydning ut fra konteksten, ta i bruk de ordene man kunne, bruke dem i mange forskjellige sammenhenger og ikke bry seg om detaljer i språket, men legge vekt på hovedsaken som i dette tilfellet var selve kommunikasjonen.

Som nevnt er det store forskjeller når det gjelder hvordan barn klarer å benytte seg av slike strategier. Tabors nevner fire underliggende faktorer som kan påvirke hvor raskt et barn klarer å tilegne seg andrespråket. De fire faktorene er: Motivasjon, tilgang, alder og personlighet.

Et forhold Tabors ikke tar opp, i hvert fall ikke i denne sammenhengen, er hvordan ferdigheter i morsmålet påvirker andrespråklæringen.

Snow og Kim (2007) skriver i en artikkel om ordforrådstilegnelse at hun har truffet mange lærere som forteller at det er de barna som har et velutviklet førstespråk som lærer andrespråket lettest. Man kan tenke seg mange forklaringer på at man kan forvente en positiv sammenheng mellom ferdigheter på første- og andrespråket, inkludert ordforråd. De evnene og forholdene som hjalp et barn til å utvikle gode førstespråksferdigheter, vil sannsynligvis også være til hjelp for andrespråsutviklingen, så det vil være naturlig å forvente en korrelasjon. Dessuten kan det å lære et nytt ord på andrespråket bety å overføre noe en kan på morsmålet, til det nye språket. Muligens er det bare snakk om å kople et velkjent begrepsinnhold til en ny lydsekvens, noe som i så fall vil gi fordeler til den som allerede kan mange ord på førstespråket. Hvis det er sammenheng mellom første- og andrespråk, kan man hypotetisk sett forvente at dette viser at det finnes en mekanisme som gjør det mulig å overføre begreper fra det ene språket til det andre. Det er også tenkelig at den som har et stort ordforråd på førstespråket, vil være mer motivert for å gjøre en innsats slik at han eller hun blir i stand til å uttrykke på andrespråket det som allerede kan uttrykkes på førstespråket. En siste forklaringsårsak kan være at den som har et stort ordforråd innen ett språk, sannsynligvis også har tilegnet seg en språklig bevissthet som gjør det lettere å utvikle gode strategier for ordlæring.

I samme artikkel viser Snow og Kim til forskerne Lindsey & Bailey og Verhoeven som har undersøkt holdbarheten i noen av de forannevnte antagelsene, dvs. i hvilken grad ordforråd på førstespråket korrelerer med ordforråd på andrespråket. Stikk i strid med det som ble antatt, viser undersøkelsene minimale korrelasjoner når det gjelder bredden, dvs. antall ord i ordforrådet. De viser også til studier av Pérez & Tabors og Lopez som viser negative korrelasjoner mellom spansk og engelsk ordforråd hos spansk-engelsk tospråklige førskolebarn.

Harvard's Home-School Study of Language and Literacy (Dickinson & Tabors 2001) så på sammenhenger mellom barns språklige og sosiale miljø i hjem og barnehage og deres leseutvikling og skolefaglige utvikling i løpet av skolegangen til de gikk ut av high school. En hovedkonklusjon var at barnas språklige ferdigheter når de begynte på skolen, forklarte en hel del når det gjaldt hvor de endte opp 10 år senere. Sammenhengen mellom talespråklige og skriftspråklige ferdigheter i førskolen (året før skolestart) og vokabular og leseforståelse i fjerde og syvende klasse var sterke – og enda sterkere i 10. klasse. Vokabular i førskolen samsvarte sterkt med vokabular 5, 8 og 11 år senere. Til tross for noen individuelle forskjeller, så det ut til at skolen i liten grad klarte å gjøre noe med forskjellene. Et godt barnehage tilbud viste seg derimot å kunne ha stor betydning for utvikling av språklige ferdigheter. Barn som kom fra hjem med få språklige ressurser, men gikk i en god barnehage, klarte seg bedre i skolen enn de som hadde hatt et dårlig barnehage tilbud. Effekten av et godt barnehage tilbud var så sterk at den overgikk betydningen av et godt språkmiljø i hjemmet og viste seg ved at de som hadde hatt gode språklæringsforhold i hjemmet, men et dårlig barnehage tilbud ikke hadde like gode språklige ferdigheter som de barna som hadde hatt fått mindre språklæring hjemme, men et godt barnehage tilbud.

De viktigste kvalitetene ved et godt barnehage tilbud så ut til å være de samme kvaliteter som er funnet i forbindelse med språklæring i hjemmet: Lærernes bruk av et variert ordforråd i samtaler med barnegruppen og at lærerne inviterte til kognitivt utvidende samtaler, såkalt extended discourse (Aukrust 2005).

I en artikkel om minoritetsspråklige barn og barnehage nevner Tabors og Snow (1994), som begge var knyttet til The Home-School Study, noen flere kvalitetstrekk angående andrespråklæring i barnehagen:

1. En organisering preget av rutiner og gjentakelser som gjør at ting skjer i bestemt og forutsigbar rekkefølge
2. Omgivelser som er rike på språk og lærere som bruker språket både for å skape forståelse og oppmuntre elevene til å selv bruke språket
3. Motivering og opplæring av majoritetsspråklige barn så de kan bli gode språklige støttespillere.

NICHD SECCYD (The National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care and Youth Development) (Belsky m.fl. 2007) er en annen stor og omfattende longitudinell studie som blant annet har undersøkt hvilke av disse forholdene som har sterkest sammenheng, barns utvikling av ferdigheter og kvaliteter i hjemmet eller barns utvikling av ferdigheter og kvaliteten på barns opphold utenfor hjemmet. Funnene viste at det var kvaliteter i hjemmet som i langt større grad enn kvaliteten på tilbudet utenfor hjemmet kunne predikere testete kognitive ferdigheter og fra lærerhold rapporterte sosiale ferdigheter. I kommentarene kommer det imidlertid fram at dette ikke var uventete funn, da de sammenhengene som knytter foreldre og barns utvikling til hverandre, alltid vil være sterkere enn de sammenhengene som gjelder barnetilsyn utenfor hjemmet og barns utvikling. Det blir blant annet trukket fram at i tillegg til kulturelle forhold som knytter en familie sammen, eksisterer det også sterke bånd ved at familiemedlemmene ofte kjenner seg igjen i hverandre og bærer på de samme genene. Når det gjelder barnetilsyn utenfor hjemmet, blir det trukket fram at nesten alle barna som deltok i undersøkelsen, hadde hatt flere ulike former for tilsyn i løpet av førskolealderen og at de også hadde hatt mange forskjellige voksenpersoner å forholde seg til. I likhet med funnene fra Home-School Study viser også NICHD at barn som har mottatt et barnehage tilbud (eller annen form for tilsyn utenfor hjemmet) av god kvalitet, scoret noe høyere når det gjaldt vokabular i femte klasse enn de barna som hadde mottatt et tilbud av dårligere kvalitet. Siden vokabular er en av de ferdighetene som best predikerer gode leseferdigheter, blir det påpekt i rapporten at funnene bør få konsekvenser for undervisningspolitikken.

4.6 Bredden i ordforrådet

Det er en vanskelig oppgave å finne ut av hvor mange ord en person har i ordforrådet sitt. Det er imidlertid foretatt en rekke tester. Disse har gitt svært varierende resultater. For eksempel viser Golden (2003) til at resultater fra ulike undersøkelser som har målt hvor mange ord en voksen engelskspråklig person har i ordforrådet sitt, varierer med så mye som fra 10 000 til 216 000 ord. De svært ulike funnene skyldes i stor grad metodiske problemer og at "ord" defineres på forskjellige måter (Wold 2004). Det vil for eksempel gi svært forskjellige utslag om man regner med et ords muligheter for bøyninger eller ikke. Resultatet vil også påvirkes av om man teller sammensatte ord som egne ord eller ikke. Wold viser til en undersøkelse av Carey (Wold 2004) der gjennomsnittlig ordforråd hos seksåringer ble satt til ca. 14 000 ord, men da var både ulike bøyninger og avledninger regnet med. Wold viser også til Brink som i 1979 fant at gjennomsnittlig ordforråd hos danske seksåringer var på 4 000 ord, ved sjuårsalder på 9 500, mellom ni og ti år på ca. 16 000 og ved elleveårs alder på ca 22 000 ord. Nagy og Herman (1987) har kommet til lignende resultater og mener det er gode grunner til å anta at det gjennomsnittlige ordforrådet hos avgangselever i high-school består av omtrent 40 000 ord. Ut fra dette har de beregnet at ordforrådet vokser med ca 3000 ord årlig i løpet av skoletiden. Med en slik tilvekst vil det si at barn må lære gjennomsnittlig åtte ord hver dag.

Et tospråklig barn må utvikle ordforråd på begge språkene. Noen har et stort ordforråd på morsmålet, mens de kan færre ord på andrespråket. Noen kan omtrent like mange ord på hvert av språkene, mens andre igjen kan ha utviklet det største ordforrådet på andrespråket. Siden ord blir lært i tilknytning til aktiviteter, vil de ordene barnet har på hvert av språkene, avspeile sammenhengene de er lært i (Wold 2004). Ord som har med barnehage eller skole å gjøre, for eksempel "samlingsstund", "garderobe", "friminutt" og lignende, vil ofte bare være kjent på andrespråket, mens "hårbørste", "stekepanne" og ord for andre gjenstander som hører til i hjemmet, oftere finnes på morsmålet.

I følge Wold finnes det ikke noen omfattende studier av minoritetslevers ordforråd på norsk. Det finnes imidlertid opplysninger fra mindre undersøkelser. (Sand og Skaug 2002, Kulbrandstad 1994, Wold, Lie og Wold 1991; Wold 1994). Felles for alle disse undersøkelsene, er at de viser at alle barna som ble testet, hadde et mindre ordforråd enn det som forventes av barn med norsk som morsmål. Mange manglet ord for hverdagslige objekter, og undersøkelsene viser at mange barn starter på skolen med et svakt ordforråd på

norsk. Siden det aller meste av undervisningen foregår på norsk, vil manglende norskferdigheter skape problemer oppover i skolen.

Det minoritetsspråklige barnet som starter på skolen med et mangelfullt ordforråd på norsk, står overfor en formidabel oppgave – ikke bare skal det lære så mange ord at det når opp til de norskspråklige barnas nivå, men hvis vi legger Nagy og Hermans beregninger til grunn, skal de i tillegg til dette også lære 3000 nye ord hvert år, samtidig som de også skal utvikle førstespråket sitt.

4.7 Dybden i ordforrådet

Det er en viktig del av språkutviklingen at barnet utvider ordforrådet sitt ved å lære mange ord. Antall ord er imidlertid bare en side av ordforrådsutvikling, og ordtilegnelse er ikke bare et spørsmål om å kunne eller ikke kunne ordet, det dreier seg mer om et kontinuum med forskjellige nivåer av kunnskap. Verhallen og Schoonen viser til Nagy som karakteriserte spennet i kontinuumet fra ”I think I’ve seen that word before”, til ”That’s what I did my dissertation on” (dissertation: avhandling). Golden viser i sin beskrivelse hvilken sammensatt ferdighet ordkunnskap er:

Å kunne et ord innebærer både å kunne kjenne igjen ordet og produsere det. Det innebærer også å kjenne til det nettverket av assosiasjoner som er knyttet mellom det enkelte ordet og andre ord i språket, og å kjenne til positive eller negative bibetydninger av ordet samt ordets stilistiske og sosiale bruksområder. Det forutsetter kjennskap til hvordan ordet oppfører seg syntaktisk og morfologisk, og hvilke semantiske komponenter det består av. Videre innebærer ordkunnskap å kjenne til hvordan ordet er avledet eller kan avledes, og hvilke andre ord som ofte brukes sammen med det. (Golden sitert i Hvistendal og Roe 2004:52)

Det viser seg at tospråklige barn ofte har mangler på en rekke områder som har med ordforrådet å gjøre (Ordóñez et al. 2002). Når det gjelder forståelse, så er det ikke tilstrekkelig å kunne alle ordene for å få med seg innholdet i en tekst. Nagy og Herman (1987), viser til forskere som har undersøkt hvilken effekt forhåndsundervisning av ord i en tekst har på leseforståelsen. Undersøkelsene viste at enkle definisjoner og korte forklaringer hadde liten effekt når det gjaldt å forstå innholdet i tekster. (Pearson & Gallagher; Stahl & Fairbanks I:Nagy og Herman 1987). Nagy og Herman forklarer dette med å vise til at ord og

kunnskap ikke er enkeltstående uorganiserte sannheter, men deler av organiserte strukturer eller skjemaer. Å vite hvor en enkelt informasjon passer inn, er en uatskillelig del av å forstå denne informasjonen. Den undervisningen som synes å gi best støtte for leseforståelsen, er den som klarer å understreke hvordan et nytt ord passer inn i en sammenheng, – både i forhold til barnets bakgrunnskunnskaper og i forhold til konteksten det opptrer i (Nagy og Herman 1987).

Når man skal undersøke et barns vokabular, bør man derfor ikke bare finne ut hvilke ord barnet kan, men hvor godt det kan disse ordene (Verhallen og Schoonen 1998).

Man skiller mellom *reseptivt* og *produktivt* ordforråd. Det reseptive ordforrådet er de ordene man forstår, mens produktivt ordforråd er de ordene man forstår og bruker (Valvatne og Sandvik 2002). Bruk av den reseptive delen av vokabularet dreier seg om å legge merke til ordets form mens man lytter eller leser og komme på hva ordet betyr. Bruk av produktivt vokabular innebærer et ønske om å uttrykke en mening, og handler om at man må finne fram til en muntlig (eller skriftlig) form som dekker det man vil si (Nation 2001).

I Valvatnes og Sandviks definisjon av et ord som er gjengitt tidligere i oppgaven, går det fram at et ord kjennetegnes ved sin form, sin mening og sin bruk. I tillegg til disse grunnleggende trekkene, nevner Nation (2001) en rekke aspekter som har med ordkunnskap å gjøre. Disse er systematisert i denne tabellen (ill. 4.4.).

Illustrasjon 4.4: Hva det innebærer å kunne et ord.

R = reseptiv kunnskap P = produktiv kunnskap

Form	Muntlig	R	Hvordan høres ordet ut?
		P	Hvordan uttales ordet?
	Skriftlig	R	Hvordan ser ordet ut?
		P	Hvordan skrives ordet?
	Deler av ord	R	Hvilke deler av ordet kan kjennes igjen?
		P	Hvilke deler av ordet er nødvendig for å gi mening?
Mening	Form og mening	R	Hvilken mening gir denne ordformen?
		P	Hvilken ordform kan brukes for å gi uttrykk for denne meningen?
	Begrep og referenter	R	Hva er inkludert i dette begrepet?
		P	Hvilke gjenstander eller fenomener kan dette begrepet vise til?
	Assosiasjoner	R	Hvilke andre ord får dette oss til å tenke på?
		P	Hvilke andre ord kan brukes i stedet for dette?
Bruk	Grammatikk	R	I hvilke sammenhenger opptrer dette ordet?
		P	I hvilke sammenhenger skal dette ordet brukes?
	Sammenhenger	R	Hvilke ord eller typer av ord forekommer med dette?
		P	Hvilke ord eller typer av ord må vi bruke sammen med dette?
	Begrensninger i bruk.	R	Hvor, når og hvor ofte kan vi regne med å treffe på dette ordet?
	Anbefalt bruk. Hyppighet	P	Hvor, når og hvor ofte kan vi bruke dette ordet?

Tabellen gir et innblikk i noen av alle de aspektene som er involvert i reseptive og produktive ordkunnskaper og i bruken av disse. Kolonnen lengst til høyre viser ferdigheter som har med ordforrådet og bruken av dette å gjøre. For hver av ferdighetene kan man tenke seg en utviklingslinje som starter med en begynnende, overflatisk beherskelse og strekker seg til et nivå der ferdigheten brukes med høy grad av presisjon.

Det synes som om det er enklere både å lære og bruke den reseptive delen av ordforrådet, enn å både lære og bruke den produktive delen. Dette kan det i følge Nation (2001) være flere forklaringer på. En forklaring er at det må en større mengde kunnskap til for å beherske produktiv språkbruk. Eksempelvis kan et barn ha god reseptiv kjennskap til ordet spaghetti, mens det bare svært omtrentlig klarer å produsere den talte formen av ordet som stigli eller parsgetti. Når det gjelder læring av et andrespråk, vil denne forklaringen være særlig aktuell dersom lyder og lydkombinasjoner er svært ulike i de to språkene. Det er også slik at ords betydning oftest er nokså lik på de ulike språkene. Formen, dvs. lydbildet eller skriftbildet, på ordene kan derimot være svært ulik. Til å begynne med vil derfor ordets form antagelig skape mer vansker enn meningsforståelsen. Siden det er nødvendig å ha kunnskap om ordets form for å kunne ta det i bruk, gjør dette at det er vanskeligere å lære de produktive ferdighetene enn de reseptive. Den som lærer et nytt språk får vanligvis mye mer trening i reseptive enn i produktive ferdigheter, og dette kan være et bidrag til å forklare hvorfor det reseptive ordforrådet vanligvis er så mye større enn det produktive.

Motivasjon kan også spille en rolle i hvorfor ikke ordforrådet tas i bruk produktivt. Dette kan skyldes en rekke årsaker, deriblant sosio-kulturell bakgrunn (Nation 2001). En del ord kan være godt kjent og muligheten for å bruke disse produktivt er til stede, likevel brukes de ikke og forblir derfor i personens reseptive vokabular. (I et slikt tilfelle dreier det seg ikke så mye om et skille mellom reseptivt og produktivt ordforråd, men heller om et skille mellom ord man er motivert for eller ikke motivert for å bruke.)

4.8 Organisering av ordforråd

Det har tidligere vært vist til forskjellige målinger som har vært gjort for å finne ut hvor mange ord barn og voksne kan ha i ordforrådet sitt. Selv om målingene har gitt svært ulike resultater, er det ikke til å komme bort fra at det antallet ord en person forbinder ett eller

annet med, er av anselig størrelse. Alle kan mange ord og alle kan mye om hvert ord. Når vi er fortrolige med et språk og snakker om et emne vi er kjent med, finner vi fram til de ordene vi trenger uten særlige anstrengelser, - altså må ordene være lagret og organisert på en uhyre effektiv måte i det som man kan kalle det mentale leksikon (Golden 2003). Alle ordene må være tilgjengelig fra to sider. Når man vil si (eller skrive) noe, starter man med innholdet og finner fram til den formen som passer. Når man lytter (eller leser) tar man i mot formen og må finne ut hva denne betyr. Ordene må derfor være organisert ut fra både forståelses- og produksjonssiden. En normal talehastighet (for svensk), er på omtrent 150 ord per minutt, og det kreves rask tilgang til det mentale leksikon for å produsere dette. Hvor mange ord man er i stand til å oppfatte per minutt, er sannsynligvis enda høyere (Golden 2003).

Assosiasjonstester kan gi et innblikk i hvordan ordforrådet er organisert. Svarene på slike tester vil variere avhengig av alder, om testen er på morsmålet eller andrespråket og om testordet er velkjent eller mer uvanlig. Assosiasjonene kan deles inn i tre typer: semantiske assosiasjoner, fonologiske assosiasjoner (klangassosiasjoner) og idiosynkratiske (private assosiasjoner). De semantiske assosiasjonene kan videre deles inn i to typer assosiasjoner, paradigmatiske og syntagmatiske assosiasjoner. Når en testperson svarer bord til testordet stol, og hund til testordet katt, er det paradigmatiske assosiasjoner, dvs. svarordet hører til i samme ordklasse og kan faktisk byttes ut med testordet i svært mange setninger. Ofte er de del av et par, slik som jente – gutt, eller de er hyponymer, slik som blomst – rose. Ved syntagmatiske assosiasjoner er svarene ord som vanligvis kombineres med testordet for å danne en syntagmatisk enhet. Gjør, knurre, tur, bånd vil være syntagmatiske assosiasjoner til testordet hund. Ved fonologiske assosiasjoner rimer ofte svarordet med testordet eller begynner på samme bokstav og har likt antall stavelser. Voksne produserer flest paradigmatiske responser, barn produserer mest syntagmatiske og fonologiske responser. Slike tester peker på at den endelige organiseringen ikke skjer med en gang, men at organiseringen endres over tid etter hvert som barn modnes og ser nye sammenhenger mellom fenomenene i verden og ordene som representerer dem. Hagtvedt (Wold 2004) har vist at blant seksåringer med norsk som morsmål er det bare fire prosent som forklarer ordene gjennom ord til ord relasjoner. Videre utvikling av dette området hører derfor skoleårene til (Wold 2004).

4.9 Hvorfor er ordforråd viktig?

Ord er en så integrert del av livene våre at vi sjelden gir oss tid til å tenke over hvilken verdi de har for oss og hvilken makt som ligger i dem. Med ordene uttrykker vi hvem vi er, samtidig som de i høy grad er med på å forme vår oppfatning av oss selv. Ordforrådet er dessuten en svært viktig faktor når det kommer til hva vi forstår eller ikke forstår, og kan åpne eller stenge for å lære ting som kan ha innflytelse på fremtiden vår (Stahl & Nagy 2006).

Ord er et verktøy som vi bruker både for å få tilgang til det vi allerede vet og kan, når vi lærer nye begreper og når vi gir uttrykk for tankene våre. De ordene barn kan, vil være avgjørende for hvor mye de forstår gjennom hele skolegangen. Å kunne lese innebærer mye mer enn å kjenne igjen ordene og huske hva de betyr. Hvis den som leser ikke forstår tilstrekkelig mange av ordene i en tekst, vil det være umulig å forstå innholdet (Stahl & Nagy 2006). Dette gjelder i høy grad også muntlige sammenhenger. Hu & Nation viser til at man må kjenne minst 95 % av de ordene man hører, for å kunne få en rimelig god forståelse (Nation 2001).

Videre er det en sterk forbindelse mellom ord og kunnskap. Den som kan ordene *furu*, *bjerk* og *rogn*, vet samtidig mye mer om trær enn den som bare kan ordet *tre*.

Den som kan mange ord, kan både ordlegge seg og tenke mer presist. Ord deler inn verden og jo flere ord vi kan, jo mer sammensatt kan vi tenke om verden.

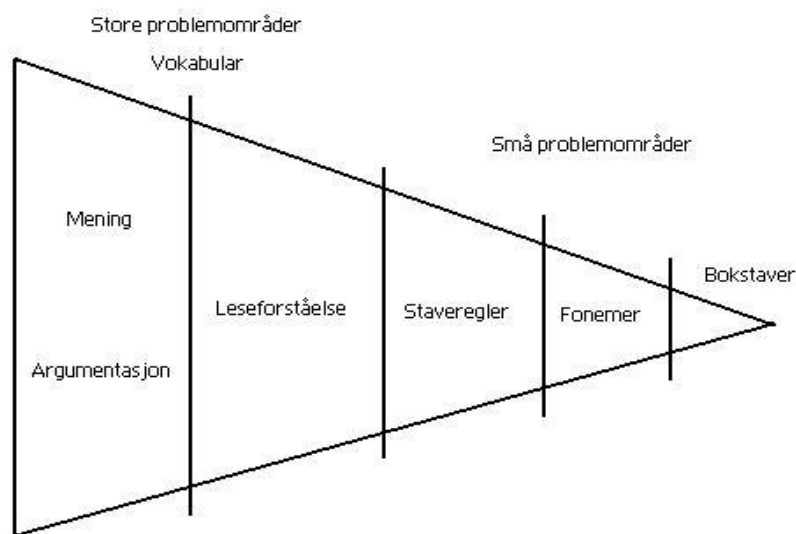
For lærere og førskolelærere er ordforråd først og fremst viktig fordi det er så store forskjeller mellom barn når det gjelder antall ord de kan, dette gjelder ikke minst de store forskjeller man kan finne mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever når det gjelder norsk ordforråd.

En svært viktig grunn til å legge vekt på ordforråd i undervisningssammenhenger, er at ordforråd har vist seg å ha en kumulativ effekt, slik at den som kan mange ord i utgangspunktet, vil ha en langt raskere vekst enn den som fra starten av har et lite ordforråd (Stanovich 1986). Jo flere ord man kan, jo enklere vil det være å lære nye ord og omvendt, jo færre ord man kan, jo vanskeligere blir det å lære nye. Når det over er vist til Nation som har funnet at det ikke er mulig å forstå en tekst dersom den inneholder mer enn noen få ukjente ord, betyr dette at man heller ikke kan lære nye ord gjennom å gjette ut fra

sammenhengen dersom teksten inneholder for mange ukjente ord (Nation 2001). Slik vil forskjeller i elevers ordforråd vokse seg større og større, hvis ikke barnehage eller skole evner å gjøre noe med det.

Snow og Kim (2007) fremhever ordforråd som et ekstremt stort problemområde for minoritets elever. Dette kom de fram til etter en sammenligning med andre ferdigheter som er nødvendige for å bli en god leser. Mens man "bare" trenger å lære seg 29 bokstaver, et noe større antall fonemer, kanskje 200 regler for å kunne stave ordene riktig, samt et antall grammatiske regler, kan det være nødvendig å lære seg så mye som 75 000 ulike ord. Når disse ordene i tillegg alle har hver sin mening, hver sine syntaktiske og morfologiske særegenheter og hver sin uttale og skrivemåte, er det ikke rart at dette kan synes å være en enorm oppgave (Ill. 4.5).

Illustrasjon 4.5



Det er ikke overraskende at så mange minoritetsspråklige barn og også majoritetsspråklige, kommer til kort når det gjelder ordforråd, selv om de mestrer de andre ferdighetene som har med lesing og skriving å gjøre.

4.10 Ordforråd og leseforståelse

To ulike sett språklige ferdigheter er viktige for lesing og dermed for all videre skolegang: fonologisk bevissthet og talespråk, særlig ordforråd. Fra en rekke forskningsresultater som støtter opp om hverandre, trekker Aukrust (2005) følgende konklusjon angående de ulike ferdighetenes betydning for lesingen:

”Fonologisk bevissthet er viktig for å forklare forskjeller i lesing i begynneropplæringen, men er mindre viktig for å forklare individuelle forskjeller i lesing når barn skal lese tekster som inneholder ord og informasjon som de ikke kjenner fra før. Talespråk, særlig vokabular, i førskolealder korrelerer høyt med senere leseforståelse.... Vokabular ser ut til å være særskilt viktig i tospråklige barns lesing.” (Aukrust 2005:25).

Både internasjonal forskning og PISA- og andre elevundersøkelser har vist at en god del elever mangler den leseforståelsen som er nødvendig for å kunne tilegne seg kunnskap fra de lærebøkene som brukes i skolen. For eksempel har 18 % av 15-åringene i Norge så store problemer med å lese at de ikke kan bruke lesing som et middel til å tilegne seg kunnskap (Hvistendahl & Roe I: Aukrust 2005). Disse elevene befinner seg på Nivå 1 eller under i PISA-undersøkelsens inndeling i fem ulike lesenivåer. Så mange som 35 % av de minoritetsspråklige elevene befinner seg på dette nivået. Omtrent like stor andel befinner seg på Nivå 2. Dette er elever som har grunnleggende leseferdigheter, dvs. at de kan identifisere enkel informasjon, trekke enkle slutninger basert på teksten, og bruke noe bakgrunnskunnskap for å forstå den, men likevel har de problemer med å bruke tekster for å lære (Aukrust 2005: 14). Mulighetene for å kunne ta høyere utdanning, eller i det hele tatt komme gjennom det ordinære skoleløpet, vil være begrenset.

Manglende leseforståelse viser seg typisk fra fjerde klasse og oppover. På tidligere klassetrinn handler lesing først og fremst om å innøve leseprosessen, dvs. lære avkoding og å automatisere denne prosessen. Tekstene som leses er enkle og inneholder hovedsakelig vanlige, høyfrekvente ord. Formålet er at elevene skal bli i stand til å lese flytende, slik at det ikke lenger er nødvendig å bruke kognitiv kapasitet på selve avkodingen. Man kan si at i de første årene lærer barna å lese, deretter leser de for å lære. Fra fjerde klasse av kommer forventningen om at barna skal være i stand til å hente ny kunnskap ut fra tekstene de leser. Nå begynner skolebøkene å inneholde tekster som går utover den kjennskapen mange barn har til omverdenen. Tekstene blir preget av variert og mer komplisert språkbruk, for

eksempel ved at det benyttes grammatiske strukturer som ikke er vanlig i dagligtale, samtidig som spesialiserte og sjeldne ord benyttes oftere. Tekstene får også et langt mer dekontekstualisert preg, dvs. at ordene og begrepene som brukes ikke har noen forbindelse til barnas egen hverdag. For å kunne dra lærdom ut av slike mer krevende tekster, må leseteknikken være helt automatisert og ordforråd og generelle kunnskaper må være så gode at det meste som leses blir forstått, samtidig som evnen til å sammenligne og tenke kritisk er til stede. Hvis et barn ikke klarer overgangen fra å *lære å lese*, til å *lese for å lære*, er det stor sannsynlighet for at han eller hun vil få store vansker med å tilegne seg de forventete skoleferdigheter (Chall & Jacobs 2003).

En studie foretatt av Chall, Jacobs og Baldwin (1990), blant amerikanske barn fra lav-inntekts familier, viste at til og med tredje klasse, hadde disse barna like gode skoleresultater som gjennomsnittet. Fra fjerde klasse av begynte imidlertid resultatene for en del av barna å vise en fallende tendens. Dette var ikke et uventet funn, da forskerne hadde hørt flere lærere som underviste barn med lav sosio-økonomisk status snakke om "the fourth-grade slump".

De første manglene viste seg i forhold til å forstå enkeltord. Fra fjerde og til og med sjuende klasse, viste barna som deltok i studien, at de hadde store vansker med å definere abstrakte, akademiske, litterære og andre mindre dagligdagse ord når de ble sammenlignet med den normative populasjonen. I fjerde klasse lå barna i studien ett år etter normen. I sjuende klasse var forskjellen økt, slik at de nå lå mer enn to år etter. Etter hvert ble de hengende etter også når det gjaldt å kjenne igjen ord og å kunne stave ordene riktig. Fra sjette klasse av viste resultatene at de også ble hengende etter når det gjaldt leseforståelse.

At det er en sterk sammenheng mellom antall ord et barn kan og dette barnets leseforståelse, er vist gjentatte ganger (For eksempel Anderson & Freebody; E. L. Thorndike; R. L. Thorndike I: Chall og Jacobs 2003). Av studien til Chall m.fl. er det viktig å merke seg at vokabularkunnskapene til barna som deltok var på høyde med befolkningen generelt opp til tredje klasse. På dette nivået inneholdt imidlertid testene bare høyfrekvente, vanlige ord. Det var først fra fjerde klasse av, da testene begynte å inneholde mer uvanlige ord, at manglene begynte å vise seg. Det er også verdt å legge merke til at selv om det var problemer med å kjenne igjen ord fra fjerde klasse av, oppsto ikke problemene med leseforståelse før i sjette klasse. Dette kan tyde på at elevene gjorde god bruk av konteksten for å kompensere for manglende ordkunnskap. Når det imidlertid ble for mange ukjente ord, ble også forståelsen skadelidende.

Andrew Biemiller skriver om lesing i en artikkel kalt "Oral Comprehension Sets the Ceiling on Reading Comprehension" (2003 a). Han fremhever at dersom et barn skal bli en god leser, er det viktig både å kunne identifisere ord og å forstå teksten som er sammensatt av disse ordene. For mange barn gjelder det at hvis de skal bli gode lesere og klare seg bra skolefaglig, må de bygge opp stadig bedre muntlige språkferdigheter i løpet av de første skoleklassene. Han beskriver situasjonen på følgende måte:

- I de første årene på skolen (elementary school) er et barns leseforståelse avhengig av lytteforståelsen.
- Det er store variasjoner når det gjelder størrelsen på barns ordforråd.
- Språket fortsetter å utvikle seg gjennom de første skoleårene, men forskjellen mellom de som har et velutviklet språk og de som har begrensede språklige ferdigheter vokser seg større.
- Undervisningen i de første skoleårene er preget av enkel språkbruk, typisk begrenset til det barna selv kan lese og skrive, og det er derfor lite anledning til å lære nye ord. Minoritetsspråklige barn vil klart tilegne seg en del ord, men bare til en viss grad, og gjennomsnittlig blir de fortsatt hengende langt etter sine majoritetsspråklige jevnaldrende.
- De barna som starter i fjerde klasse med tydelige mangler i ordforrådet, får etter hvert større og større problemer med leseforståelsen, selv om de er gode tekniske lesere.
- Tidlige mangler når det gjelder muntlig språk, gjenspeiler seg altså i sviktende leseforståelse, som igjen fører til dårlige skolerresultater. Hvis man skal øke barns muligheter for å få et godt utbytte av skolegangen, må man berike det muntlige språket deres i løpet av de første skoleårene. Selv om ikke alle språklige forskjeller skyldes barnas bakgrunn og kvaliteten på undervisningen, kan skolene gjøre mye mer enn de gjør nå for å fremme språkutviklingen hos de som ikke har med seg et rikt språklig repertoar hjemmefra og for barn som har et annet morsmål enn skolespråket.

Allerede tidlig i førskolealderen finner man store individuelle forskjeller når det gjelder størrelsen på barns ordforråd. Når det gjelder å kunne predikere leseforståelse i skolealder, er det ordforråd som peker seg ut som den viktigste forklaringsvariabelen. (Dickinson & Tabors; Scarborough; NICHD Early Child Care Research Network I: Aukrust 2005). Ordforråd har både et samtidig og et prediktivt forhold til lesing (Snow & al.; Storch &

Whitehurst I: Aukrust 2005). Som Aukrust (2005) skriver, er ikke den samtidige relasjonen overraskende. – Det virker sannsynlig at barn som har et godt ordforråd, lettere vil kunne forstå mer kompliserte tekster. Det virker også sannsynlig at de som leser med forståelse, vil lære flere nye ord enn de som strever med å forstå. For det første vil den som forstår mesteparten av det han eller hun leser, kunne ha støtte av sammenhengen når det gjelder å komme fram til hva ukjente ord betyr. For det andre vil forståelse gjerne føre til at lesing ses på som noe lystbetont – dette vil føre til mer lesing og slik øker mulighetene for å utvide ordforrådet ytterligere. På denne måten vil forskjellene mellom svake og gode lesere stadig vokse seg større. Slike forhold som viser hvordan forskjellig utgangspunkt for læring kan få svært store konsekvenser for senere læring, kalles gjerne ”Matteus effekter”. Uttrykket stammer fra Matteus Evangeliet 25:29 der det heter: ”Thi hver den som har, han skal gives, og han skal have Overflod; men den som ikke har, fra ham skal tages endog det han har.”

I forbindelse med språk og lesing er begrepet ”Matteus-effekt” kjent fra en artikkel utgitt i 1986, av Keith Stanovich: ”Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy”. I artikkelen belyses en rekke forhold som har betydning for barns leseutvikling. Forfatteren viser hvordan ulike områder relatert til språk og lesing kan tenkes å ha en gjensidig invirkning på hverandre, slik at individuelle forskjeller når det gjelder en spesiell prosess eller egenskap, for eksempel fonologisk bevissthet eller ordforrådsstørrelse, virker inn på leseprosessen og fører til ulike grader av leseferdighet, men også at aktiviteten lesing i seg selv, kan føre til ytterligere individuelle forskjeller i de aktuelle prosesser eller egenskaper. Slike gjensidige påvirkninger kalles *resiproke* forbindelser. Stanovich viser til flere slike forbindelser som har betydning for lesing. Følgende undersøkelse viser hvordan resiproke forbindelser kan ta en negativ vending slik at ”den fattige blir fattigere”, men det framgår også hvordan forhold ved en god leseutvikling fører til at ”den rike blir rikere”. Stanovich (1986) viser til Biemiller som har beskrevet store forskjeller i leseferdighet blant barn i første klasse. I oktober kunne de beste leserne lese gjennomsnittlig 12,2 ord pr leseøkt. En gruppe elever med middels gode leseferdigheter leste i gjennomsnitt 11,9 ord pr. leseøkt, mens den siste gruppen ikke kunne lese ennå. I januar leste den beste gruppen gjennomsnittlig 51,9 ord pr. leseøkt, den middels gode 25,8 og den svakeste gruppen 11,5. I april var de respektive gjennomsnittene på 81,4, 72,3 og 31,6. Disse tallene sier ikke noe om hvor mye som blir lest hjemme, men man kan anta at forskjellene der vil være minst like store. Man ser altså at de barna som har hatt vansker med å knekke lesekode, fra starten av også blir hengende etter i forhold til mengde som blir lest.

Situasjonen forverres ved at lesestoffet ofte er for vanskelig for de svake leserne.

Kombinasjonen av mangel på øvelse, utilstrekkelige avkodingsferdigheter og vanskelig lesemateriale, fører til en følelse av ikke-mestring som igjen leder til mindre engasjement i forhold til lese-relaterte aktiviteter. Mangel på erfaring vil igjen føre til at automatisering og evne til å lese hurtig blir forsinket. Gjenkjenning av enkeltord går langsomt og krever kognitive ressurser som skulle vært brukt til mer avanserte prosesser knyttet til tekstforståelse.

Fonologisk bevissthet ser ut til å være avgjørende for hvor greit de første leseferdigheter tilegnes. Samtidig ser det ut til at når lesekoden knekkes, videreutvikles de fonologiske ferdighetene som trengs for å perfektionere leseferdighetene på begynnerstadiet. Når det gjelder fonologisk oppmerksomhet synes det imidlertid å være begrensninger for hvor langt det gjensidige forholdet strekker seg. Hvis leseinnlæringen forløper normalt, vil avkodningen automatiseres, og forskjeller i fonologisk oppmerksomhet vil ikke lenger være viktigst for å forklare forskjeller i leseferdighet. Når lesingen i seg selv blir mindre ressurskrevende ved at ferdigheten er blitt automatisert, blir det mer generelle språklige ferdigheter og særlig ordforråd, som kan virke begrensende på leseferdighetene. De positive leseerfaringene som de gode leserne har hatt, har gitt dem store fordeler. Lesing i seg selv bidrar til mange språklige og kognitive ferdigheter. Mange av de ferdighetene som bidrar til utvikling av leseforståelse som generelle kunnskaper, ordforråd, kjennskap til syntaktiske konvensjoner - utvikles gjennom lesing. Barn som på et tidlig tidspunkt knekker lesekoden opplever derfor viktige positive tilbakemeldinger. Slike positive tilbakemeldinger synes å spille en viktig rolle for individuelle forskjeller når det gjelder skolefaglig suksess (Stanovich 1986).

Blant de sammenhenger som er funnet mellom tidlige språkferdigheter og senere leseforståelse, er det altså ordforråd som peker seg ut som den sikreste tidlige prediktoren (Aukrust 2005). Det spesielle er at ordforråd predikerer leseforståelse mange år fram i tid og at korrelasjonen faktisk blir sterkere i løpet av skoleårene. Korrelasjoner som øker når intervallet mellom prediktor (ordforråd) og resultat (leseforståelse) øker, er ikke vanlig i studier av læring og utvikling, men undersøkelser påpeker nettopp slike sammenhenger for tidlig vokabular og leseforståelse (Snow et al. I: Aukrust 2005: 31). Ut fra slike resultater kan det synes som om skolen i liten grad klarer å gi undervisning som kan hjelpe barn med et svakt utgangspunkt, og det blir nærliggende å trekke den slutningen at hvis man skal bedre elevers leseforståelse, bør barn få støtte til å bygge et godt ordforråd før skolealderen.

Som vist under gjennomgang av breddeaspektet ved ordforrådet, er det en stor oppgave for minoritetsspråklige barn å bygge opp et så stort ordforråd at de kan oppnå tilfredsstillende leseforståelse på majoritetsspråket. Når det antas at et majoritetsspråklig barn øker sitt ordforråd med omtrent åtte ord hver dag gjennom hele oppveksten, sier det seg selv at de som har et annet morsmål, står overfor en stor utfordring hvis de skal klare å ta igjen forspranget, samtidig som de skal lære like mange nye ord som jevnaldrende majoritetsspråklige barn.

5. Forskningsmetode

5.1 Kildebruk

En vesentlig del av arbeidet med denne oppgaven har vært innsamling og gjennomgang av litteratur. For å kunne belyse problemstillingen, søkte jeg etter bøker og artikler som handlet om språkutvikling og ordforråd. Litteratur som omhandlet forholdene rundt minoritetsbarns språk og ordforråd var av spesiell interesse.

Kilder kan være *primære* eller *sekundære* (Tveit 2002). Primærkilder er originale og beskrives av forfatteren selv. Sekundærkilder bygger på primærkilder ved at de henviser og refererer til primærkildene. En vitenskapelig artikkel vil derfor være et eksempel på en primærkilde, mens lærebøker vil være eksempel på en sekundærkilde. I praksis vil imidlertid tekster ofte inneholde både primær- og sekundærkilder. Et forskningsdokument vil for eksempel gjerne referere til annen forskning, og denne delen av arbeidet vil da fungere som en sekundærkilde. En lærebok som hovedsakelig refererer til annen forskning, kan også inneholde rapporter fra forfatterens egen forskning og er da en primærkilde.

Det er brukt både primær- og sekundærkilder. Litteraturen på området er svært omfattende og det var til å begynne med vanskelig å orientere seg i den store mengden. For å få en bedre oversikt, hadde jeg stor nytte av sekundærkilder i form av noen norske lærebøker (Valvatne og Sandvik (2007), Selj, Ryen og Lindberg red. 2004 og Golden 2003). I disse bøkene fant jeg opplysninger som jeg har gjort direkte bruk av i oppgaven, men fremfor alt var referansene disse bøkene gir til relevant teori og forskning en god hjelp for videre søk etter kilder. Da mye av den refererte forskningen skriver seg fra USA, førte det videre søket til at jeg ble oppmerksom på noen sentrale amerikanske forskere på de aktuelle områdene. Informasjon fra disse forskerne ble hentet inn dels gjennom artikkelsamlinger, for eksempel Genesee (1994), som gir en oversikt over hele eller deler av temaet og i hovedsak må anses for å være en sekundærkilde, dels gjennom bøker der forskerne presenterer egne undersøkelser, for eksempel Heath (1983) og dels gjennom publiseringer i vitenskapelige tidsskrifter – begge de siste eksempler på primærkilder. Når det gjelder gjennomgang av mye omtalte forskningsfunn, har jeg forsøkt å få tak i originalartiklene og gjengi fra disse. Ellers er primær- og sekundærkilder brukt om hverandre etter hva som har vært hensiktsmessig, når det gjelder gjennomgang av både teori og forskning. Angående innsamling av

tidsskriftartikler, har søketjenesten X-port som jeg fikk tilgang til gjennom UIO, vært til svært god hjelp.

Et annet skille går mellom *normative* og *deskriptive* kilder (Tveit 2002). Faktiske kilder gir uttrykk for faktiske forhold, uten hensyn til om det kilden forteller er galt eller riktig. Normative kilder gir uttrykk for vurderinger, krav, ønsker, programmer og lignende. Typiske deskriptive kilder som er brukt i denne oppgaven vil for eksempel være ulike faktiske opplysninger om minoritetsspråklige barn i Norge, hentet fra forskjellige statlige og kommunale dokumenter, rapporter som er laget på oppdrag fra offentlige myndigheter og resultater fra kunnskapsprøver som TIMMS og PISA. Stortingsmelding nr. 16 ...*og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet 2006-2007), vil være uttrykk for et program som man ønsker, men ikke vet om blir gjennomført, og må derfor betraktes som en normativ kilde. Et kildemateriale kan for øvrig inneholde både deskriptive og normative utsagn.

Når man velger kilder for å kunne belyse en problemstilling, må disse tilfredsstillende visse krav til kvalitet.

Kildene må være *relevante* for problemstillingen (Tveit 2002). I denne oppgaven er *ordforråd* et hovedbegrep. Det har derfor vært naturlig å finne litteratur som kan gi et bilde av ordforråd og hvordan det utvikles. Utvikling av ordforråd er imidlertid del av en større sammenheng som omfatter blant annet generell språkutvikling og begrepsutvikling. Derfor har jeg valgt å skrive om disse områdene også. Et annet sentralt tema for problemstillingen er forskjeller mellom minoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn når det gjelder språkutvikling og ordforråd. For å få mer forståelse for hva disse forskjellene kan innebære, inneholder oppgaven også litteratur som omhandler ulikheter i språklig påvirkning, bl.a. om forhold som knytter seg til kultur og sosial tilhørighet.

Som tidligere nevnt er mye av litteraturen hentet fra USA, og den beskriver derfor forhold som på mange måter kan være annerledes enn de vi finner i Norge. At oppgaven baserer seg så mye på amerikanske undersøkelser og teori uten at det i særlig grad blir drøftet om disse kan generaliseres til norske forhold, kan sies å være et minus i forhold til enkelte av kildenes relevans.

Forskningen som det refereres til i oppgaven er hovedsakelig av ny dato og hovedsakelig foretatt i løpet av de siste 20-25 årene. Kildene speiler derfor forskning og

samfunnsutvikling i den postindustrielle tidsalder som blant annet kjennetegnes ved at befolkningen gjennomsnittlig har et mye høyere utdanningsnivå og at skole og utdanning i større grad enn i tidligere tider, anses som en viktig inngangsport til det gode liv. Når det gjelder teori er noe av denne av eldre dato, for eksempel når det gjelder Vygotsky. Teoriene som er benyttet i oppgaven, blir imidlertid stadig sitert i nyere arbeider og kan derfor anses for stadig å være relevante.

Området for denne oppgaven – språkutvikling, ordforråd og minoritetsspråklighet, har av flere grunner vært av stor samfunns- og forskningsmessig interesse de siste tiårene, og litteraturen som dekker området er derfor svært omfangsrik. Når man skal gjøre et utvalg av kilder, bør det være *representativt* for litteraturen som foreligger innen området. Dette har jeg forsøkt å ivareta ved å benytte meg av litteratur som refereres til i ulike sammenhenger av forfattere som er godt kjent med feltet. For eksempel har Aukrusts kunnskapsoversikt, ”Tidlig språkstimulering og livslang læring” (2005), vært til god nytte. I en oppgave av dette formatet, vil det imidlertid ikke være mulig med en fullstendig gjennomgang av alle aktuelle kilder, og det kan ikke ses bort fra at sentrale kilder som burde vært behandlet, er utelatt.

5.2 Undersøkelsen

5.2.1 Design

Denne undersøkelsen faller inn under prosjektet ”Forsterket tilpasset norskopplæring” der min veileder, professor Kamil Øzerk, var en av lederne. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (Vedlegg 1). Formålet med dette delprosjektet har for det første vært å kartlegge eventuelle forskjeller i norsk ordforråd mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i 1. klasse ved en Oslo-skole, for det andre å undersøke om forskjellene er større i noen deler av ordforrådet og for det tredje å se om barnas eventuell barnehagedeltagelse og varigheten av denne har sammenheng med ordforrådskunnskaper. Problemstillingene besvares ved hjelp av en standardisert ordforrådstest og opplysninger om utvalgets barnehagebakgrunn. Testen er en ren avkrysningstest, og barnehagebakgrunn måles kun ut fra opplysninger om oppholdets varighet. Dataene som behandles er altså rent kvantitative.

Undersøkelsen søker først og fremst å si noe om forholdene slik de er og fremstår derfor som en deskriptiv undersøkelse eller et ikke-eksperimentelt design (Lund 2002:265). Denne oppgaven ønsker imidlertid også å skape mer forståelse for betingelsene for språk- og ordforrådsutvikling og vil derfor også belyse hvilke mulige påvirkningsfaktorer som kan ligge til grunn for eventuelle forskjeller mellom de to elevgruppene. Barnehagebakgrunn er pekt ut som en viktig utviklingsarena for språklige ferdigheter og er derfor tatt med i undersøkelsen som en egen variabel. Når det gjelder andre mulige påvirkningsfaktorer som for eksempel hjemmemiljø, norskspråklige kontakter og lignende, har jeg ikke regnet det for mulig å begrepsoperasjonalisere disse på en målbar måte, og de vil derfor tas opp i lys av teori og forskning under drøftelse av funnene.

5.2.2 Instrument

Undersøkelsen er foretatt ved hjelp av Bracken School Readiness Assessment (Bracken 2007). Dette er en normert og standardisert amerikansk test som er oversatt av Kamil Øzerk for bruk i Oslo-prosjektet.

The School Readiness Composite (SRC) utgjør de første fem deltestene av et mer omfattende testmateriale. Den første deltesten handler om å kunne peke ut navngitte farger. Den andre handler om å peke ut navngitte bokstaver, både store og små. Den tredje handler om å kunne peke ut navngitte tall, både ett- og tosfrede. Den fjerde handler om størrelser og sammenligninger. Her får barna spørsmål i form av en setning og valg om å peke på fire nokså like bilder hvorav ett svarer til spørsmålet. For eksempel ”Pek på det dyret som er stort”, eller ”Pek på de båtene som er like”. Formålet med denne deltesten er å måle barns begreper om størrelser og sammenligninger, samt ferdigheter i å kople sammen, skille eller sammenligne ulike objekter på grunnlag av en eller flere egenskaper. Deltest fem handler om å peke ut navngitte geometriske former, både én-, to- og tredimensjonale.

I USA brukes denne testen for å måle skolemodenhet, og spørsmålene er basert på læreplaner for førskoler i ulike stater. Da dette er en normert test, forventes det at populasjonen (i USA), vil fordele seg over en normalkurve. Når resultatet fordeler seg så mye svakere på ”vår” skole, vil ikke dette bety at elevene her skiller seg ut fra andre elever i

Oslo-skolen, men sier heller noe om at Norge og USA har svært ulike tradisjoner når det gjelder synet på opplæring i førskolealderen. I Norge og resten av Skandinavia har barnehagene lagt vekt på barns sosiale og emosjonelle utvikling og i hvert fall inntil nylig, har det vært lite vekt på skoleforberedende aktiviteter, mens den amerikanske tradisjonen har vært preget av synet på at den mer formelle læringen bør starte i tidlig alder. Testen kan altså ikke brukes i normativ forstand når det gjelder norske barn. Når vi likevel har valgt å bruke testen, er det fordi det i følge professor Kamil Øzerk ikke finnes lignende tester på norsk og at den har vist seg å være et brukbart instrument for denne oppgavens formål som har vært å finne eventuelle forskjeller i ordforrådsrelaterte ferdigheter mellom norskspråklige og minoritetsspråklige barn.

Testen består av en stimulus-bok med klare og tydelig tegninger, en brukermanual og et noteringsskjema (vedlegg 2). Det siste er oversatt til norsk og bearbeidet til bruk for denne undersøkelsen.

5.2.3 Utvalg

Undersøkelsen ble gjort i førsteklassetrinnet på en kommunal skole beliggende i en av Oslos nordlige bydeler med elever fra 1. – 10. klasse. 62 av førsteklasseelevene var til stede i løpet av de to dagene undersøkelsen pågikk. Disse 62 barna utgjør undersøkelsens utvalg. 47 av barna i utvalget er minoritetsspråklige, mens 15 er majoritetsspråklige. De minoritetsspråklige barna utgjør da over 70% av elevene på trinnet. I den bydelen der skolen ligger, er det en ”overandel” av elever med ikke-vestlig bakgrunn. Utvalget kan derfor anses å være representativt for bydelen når det gjelder denne fordelingen. At andelen er så høy, er imidlertid ikke uvanlig for skoler i Oslo, der den gjennomsnittlige andelen av minoritets elever i grunnskolen er over 35 % og på enkelte skoler over 90% (Utviklings- og kompetanseetaten i Oslo kommune 2006).

At gruppen med majoritetsspråklige barn er så liten, er en svakhet ved undersøkelsen. Det er vanskelig å trekke sammenligninger når den ene gruppen består av bare 15 barn. Spesielt tydelig blir dette når barna deles inn i enda mindre grupper etter hvor lenge de har gått i barnehage.

Siden undersøkelsen er ment å bidra til kartlegging av utvalgets ferdigheter med hensikt om å planlegge videre undervisning, kan man si at det er et ikke-tilfeldig, strategisk utvalg.

5.2.4 Gjennomføring

Undersøkelsen ble gjennomført over to junidager i 2007 i barnas vante skolemiljø. Vi var tre om å gjennomføre testingen: Øzerk, en medstudent og jeg. Alle tre er vant til å snakke med, og til dels også å teste barn. Barna ble testet en om gangen i godt egnete små rom uten forstyrrelser. Vi opplevde alle at barna var svært motiverte for å være med på undersøkelsen, og det var i liten grad nødvendig å bruke ekstra tid på å opprette kontakt og trygghet.

Skolen oppga barnas alder og antall år i barnehage. Når barnas resultater fra undersøkelsen inndeles i kategorier, skal det tas hensyn til barnas alder. Det ble derfor gjort en omregning til kronologisk alder ved at egentlig fødselsdato ble trukket fra datoen for den dagen testen ble utført.

Vi var de samme tre personene om å oppsummere og kontrollere de innsamlete dataene.

Testresultatene ble kategorisert etter følgende fem nivåer:

Illustrasjon 5.1

	NIVÅER (DESKRIPTIV KLASSIFISERING)				
ENGELSK	Very Delayed	Delayed	Average	Advanced	Very Advanced
NORSK	Veldig forsinket	Forsinket	Gjennomsnitt	Utviklet	Veldig utviklet

Elevenes resultater ble fordelt over de fem kategoriene etter alder og antall riktige svar:

Illustrasjon 5.2

Kronologisk alder	6:0 – 6.2	6:3 – 6:5	6:6 – 6.8	6:9 – 6.11*
Nivå 5 - Veldig utviklet (Very advanced)	85	85		
Nivå 4 – Utviklet (Very advanced)	81 - 84	82 - 84	83 - 85	83 - 85
Nivå 3 – Gjennomsnitt (Average)	68 - 80	74 - 81	74 - 82	75 - 82
Nivå 2 – Forsinket (Delayed)	58 - 67	61 - 73	66 - 73	70 - 74
Nivå 5 - Veldig forsinket (Very delayed)	57 eller færre	60 eller færre	65 eller færre	69 eller færre

Tre elever var mellom 7:0 og 7:4 år. Disse ble inkludert i den eldste kategorien da Bracken ikke har noen kategori for barn som er eldre enn 6:11 år.

Hver deltest ble delt inn i kategorier etter antall riktige svar. Mens vi brukte Brackens kategorier for de totale skårene på testen, lagde vi våre egne kategorier for deltestene. Mens det er fem ulike kategorier for totalskårene, er det bare fire kategorier for klassifisering av resultatene fra deltestene.

Illustrasjon 5.3

Kategoriene	Farger	Bokstaver	Tall/Telling	Str Sml/ligninger	Former
SVÆRT TILFREDSSTILLEND	10 RIKTIGE	13-15 RIKTIGE	16-18 RIKTIGE	20-22 RIKTIGE	18-20 RIKTIGE
TILFREDSSTILLEND	8-9 RIKTIGE	10-12 RIKTIGE	12-15 RIKTIGE	15-19 RIKTIGE	14-17 RIKTIGE
LITE TILFREDSSTILLEND	6-7 RIKTIGE	6-9 RIKTIGE	6-11 RIKTIGE	8-14 RIKTIGE	8-13 RIKTIGE
SVÆRT LITE TILFREDSSTILLEND	5 – FÆRRE RIKTIGE	5-FÆRRE RIKTIGE	5-FÆRRE RIKTIGE	7-FÆRRE RIKTIGE	7-FÆRRE RIKTIGE

Barnehagebakgrunn ble delt inn i følgende kategorier:

1. Et halvt år eller mindre
2. Et år til et og et halvt år
3. To til to og et halvt år
4. Tre – fire år eller mer

Det ble også laget kategorier for å skille mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn og for å kunne skille mellom gutters og jenters resultater.

De fire variablene: majoritetsspråklig/minoritetsspråklig, resultatkategori, barnehagebakgrunn og kjønn ble kodet i SPSS og analysene ble kjørt ut i form av stolpediagrammer som viser fordelingen over de fem resultatkategoriene i både prosent og antall elever i hver kategori. Vi var to om kodingen: Øzerk og jeg.

5.2.5 Validitet og reliabilitet

For at slutningene som gjøres i en vitenskapelig undersøkelse skal kunne være til å stole på, bør ideelt sett en rekke krav til validitet, (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) være oppfylt. I praksis vil imidlertid validiteten av en undersøkelse variere fra liten til meget høy. Perfekt validitet vil aldri kunne oppnås, bare tilnærmet høy validitet (Lund 2002). I en undersøkelse vil det derfor være viktig med en gjennomgang av kvalitetskriteriene for å synliggjøre slutningenes styrke og svakheter. Hvilke forhold som bør validitetssikres avhenger av undersøkelsens formål, dvs. hvilke slutninger man ønsker å komme fram til og hvilken type forskningsdesign man velger for å komme fram til disse slutningene. Etter en kort beskrivelse av hvilke forhold denne undersøkelsen ønsker å si noe nærmere om, vil jeg knytte disse til de aktuelle validitetskrav og kort redegjøre for i hvilken grad undersøkelsen klarer å ivareta disse kravene.

I undersøkelsen er det tre problemstillinger som søkes besvart. Problemstilling 1 som handler om det totale antall ord som måles, undersøkes ved hjelp av å sammenligne gruppens resultater på ordforrådstesten. Problemstilling 2 handler om kunnskaper på delområder av ordforrådet og undersøkes ved en sammenligning av gruppens resultater fra alle de fem deltestene, mens problemstilling 3 som handler om sammenhengen mellom barnehageopphold og ordforråd, blir undersøkt ved å sammenligne disse to variablene med hverandre.

Både problemstilling 1 og 2 dreier seg om hvilke *forskjeller* man kan finne i norsk ordforråd mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn. Det spørres ikke etter årsaksforhold, det dreier seg følgelig om beskrivende eller *deskriptive* analyser. I rammene for denne oppgaven har det ikke vært mulig å velge et design som kan bedømme årsaker til undersøkelsens funn.

Et av formålene med prosjektet ”Forsterket tilpasset norskopplæring” var å kartlegge forhold som har med minoritetsspråklige barns skolegang å gjøre. Det dreier seg altså om anvendt forskning og følgelig er spørsmålet om *ytre validitet*, dvs. i hvilken grad resultatene kan *generaliseres* til andre grupper og situasjoner aktuelt. Hvis resultater fra en undersøkelse skal kunne generaliseres til en større populasjon som i dette tilfelle for eksempel kunne være alle førsteklassestrinn i Oslo, eller alle førsteklassestrinn i Norge, må det utvalget som gjennomgår testen, være mest mulig likt utvalget i populasjonen. En slik likhet kan sikres

ved at testingen foretas på et *sannsynlighetsutvalg*. Dette innebærer at utvalget trekkes fra en tilgjengelig representativ populasjon der sannsynligheten for å komme med er ukjent.

Utvalget i den aktuelle undersøkelsen består imidlertid av alle aktuelle testpersoner ved en av de skolene som deltok i prosjektet og er derfor et *ikke-sannsynlighetsutvalg*. Bruken av et ikke-sannsynlighetsutvalg gjør at jeg ikke kan foreta noen sikker slutning om at resultatene vil være representative for andre førsteklasseetrinn, og spørsmålet om ytre validitet er derfor irrelevant. Hvis imidlertid resultatene viser seg å være i samsvar med funn fra tidligere, lignende undersøkelser slik at de bidrar til å bekrefte tidligere kunnskap, gir dette undersøkelsen *substansiell validitet* (Galtung 1970).

Når man i en undersøkelse måler ferdigheter, i dette tilfellet ordforråd, gjøres dette ved å teste hvordan individene i utvalget mestrer indikatorer som anses å være representative for generelle ferdigheter i ordforråd. Ved å regne med at et utvalg indikatorer kan gi pålitelig viten om et mer omfattende område, har man foretatt en slutning. En slik slutning kalles begrepsoperasjonalisering og kan bidra til ulik grad av begrepsvaliditet. I dette tilfellet måles ordforråds kunnskaper ved hjelp av en test som er standardisert for å måle begreper som anses å være indikatorer på skolemodenhet hos amerikanske barn. Testen tar ikke mål av seg å måle barns totale ordforråds kunnskaper, men inneholder spørsmål om ordforråd som knyttes til tidlig skolefaglig læring. I denne sammenhengen, hvor det fokuseres på elevers forståelse og skolefaglig utbytte, mener jeg derfor at de indikatorene som testen benytter, utgjør et godt måleinstrument for denne undersøkelsens formål. Når det presiseres at testen kun måler de deler av ordforrådet som kan knyttes til tidlige skolefaglige begreper og det benyttes en standardisert test som måler akkurat dette området, må begrepsoperasjonaliseringen kunne anses å være tilfredsstillende.

Ved å bruke en standardisert test sikrer man også kvaliteten på et annet aspekt av begrepsvaliditeten, nemlig målingsmetodens *reliabilitet*. En målings reliabilitet er et mål på i hvor stor grad dataene er fri for tilfeldige målingsfeil. Tilfeldige målingsfeil knytter seg til forhold som kan oppstå på målingstidspunktet og dreier seg om i hvilken grad testpersonens prestasjoner er avhengig av tilfeldige fra dag til dag svingninger, om ulike måter å stille spørsmål på påvirker resultatet og i hvilken grad resultatet er avhengig av hvem som vurderer prestasjonene (Kleven 2002). Når det gjelder svingninger i prestasjonene fra dag til dag, er ikke det noe man har kunnet gardere seg mot i denne undersøkelsen, men det er grunn til å anta at svingningene i prestasjoner har fordelt seg likt over gruppene. Måten

spørsmålene er formulert på i Bracken SRC, vanskeliggjør misforståelser da det er den samme enkle måten å spørre på som går igjen. (Se på alle... Vis meg...). Hvis et barn har forstått ett spørsmål, vil det derfor være i stand til å forstå alle, og det vil bare være det spesielle ordet eller forholdet det spørres om i hvert tilfelle som vil avgjøre om svaret blir riktig eller ikke, og reliabiliteten i forhold til spørsmålsstillingen må derfor anses å være god.

Måleinstrumentet som ble brukt i undersøkelsen, Bracken SRC, er en standardisert test, noe som blant annet innebærer at reliabiliteten er estimert og resultatene oppgitt i manualen. (Det er umulig å foreta sikre målinger av reliabilitet og den blir derfor estimert.) Dette ble gjort ved hjelp av to ulike estimeringsprosedyrer: *Test-retest* og *split-half*.

Test-retest gjøres ved at samme barnegruppe testes med samme test med et mellomrom i tid som ideelt skal være så langt at barnet ikke husker hva det har svart og så kort at barnet ikke har gjennomgått nevneverdig utvikling (i dette tilfelle i form av vekst i ordforråd) siden første testing. Når Bracken viser til at det er samsvar mellom resultatene fra de to testtidspunktene, er dette et tegn på at resultatene er lite preget av tilfeldige målingsfeil.

Split-half estimering gjøres ved at spørsmålene i testen deles i to slik at hver halvdel inneholder spørsmål av lik vanskelighetsgrad. Når Bracken viser til stor grad av samsvar mellom de to testene, viser dette at resultatene i liten grad vil være influert av ulike måter å stille spørsmålene på.

Når vi hele tiden har vært to eller tre personer som har samarbeidet og kontrollert hverandre under arbeidet med koding av dataene, må også vurderereliabiliteten kunne anses å være god.

Dataene brukes til å undersøke disse sammenhengene: resultater i ordforråd og minoritetsspråklig- henholdsvis majoritetsspråklig bakgrunn, barnehagebakgrunn og resultater i ordforråd hos minoritetsspråklige, henholdsvis majoritetsspråklige barn og forholdet mellom resultatene på de ulike deltester i ordforråd hos minoritetsspråklige- henholdsvis majoritetsspråklige barn. Under presentasjonen av dataene synliggjøres de ulike sammenhengene ved hjelp av frekvenstabeller som viser antallsvise fordelinger supplert med opplysninger om prosentandeler. For å kunne si noe om hvor sterke sammenhengene mellom de ulike variablene er, kunne det vært foretatt korrelasjonsanalyser (Kleven 2002). Man kunne da ha sagt noe mer sikkert om graden av *statistisk sammenheng* og kunne vurdert resultatenes *statistiske validitet*.

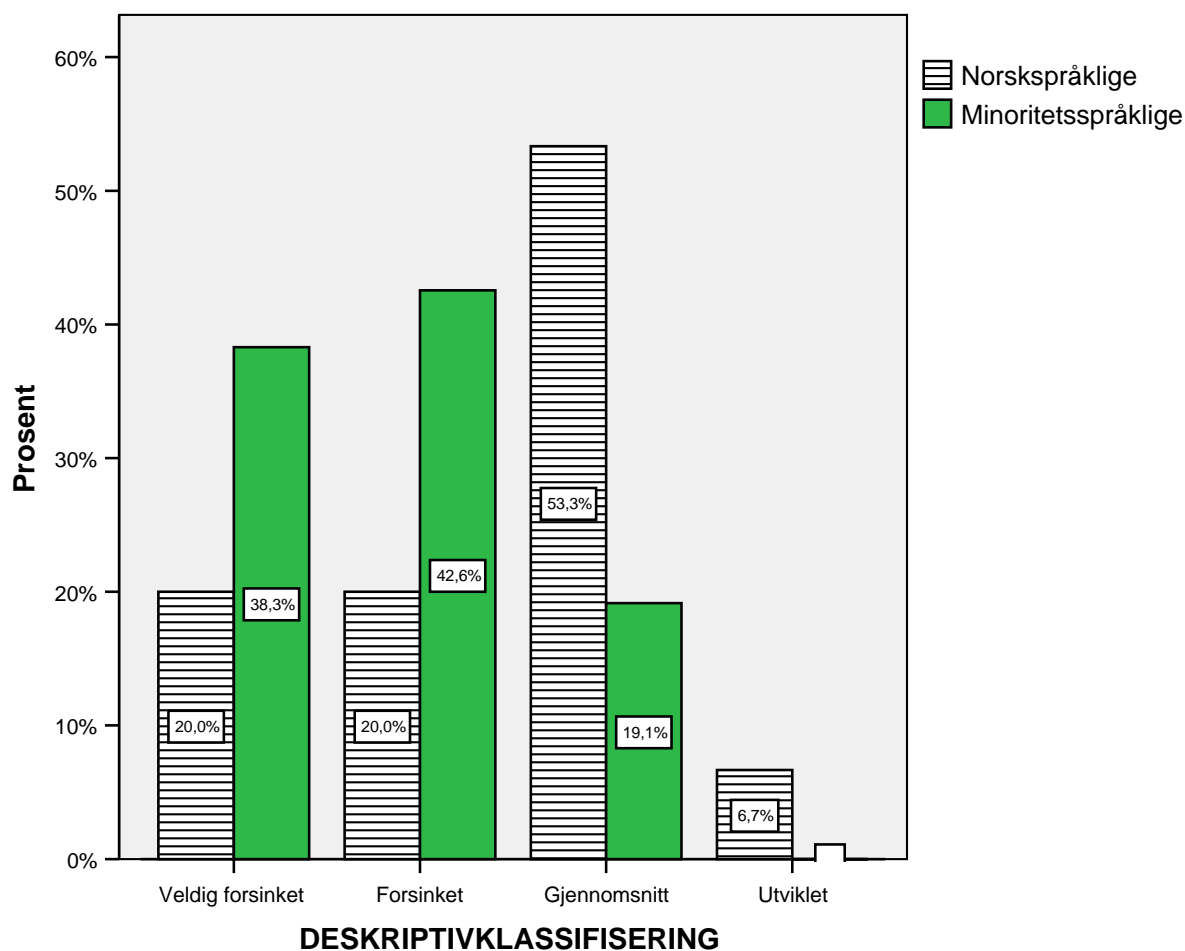
6. Resultater

6.1 Utvalgets totale prestasjoner i Bracken SRC (School Readiness Composite).

Som nevnt tidligere, opererer vi med fem kategorier: *Veldig forsinket*, *Forsinket*, *Gjennomsnitt*, *Utviklet* og *Veldig utviklet*.

Nedenfor presenterer jeg oversikten over hva utvalget, dvs. både majoritets elever og minoritetsspråklige elever, har prestert i alle de fem deltestene.

6.1.1 Figur 1. Resultater oppnådd av norskspråklige og minoritetsspråklige elever



Slik en kan se av figuren ovenfor (Figur 1), er bare fire av kategoriene representert. Dette betyr at ingen av elevene skåret på *veldig utviklet nivå*. Fordelingen av elevene mellom de fire kategoriene viser at 60 % av norskspråklige oppnådde *gjennomsnitt* eller *utviklet*.

Resten av de norskspråkliges resultater, dvs. 40%, fordelte seg jevnt mellom *forsinket* og *veldig forsinket*.

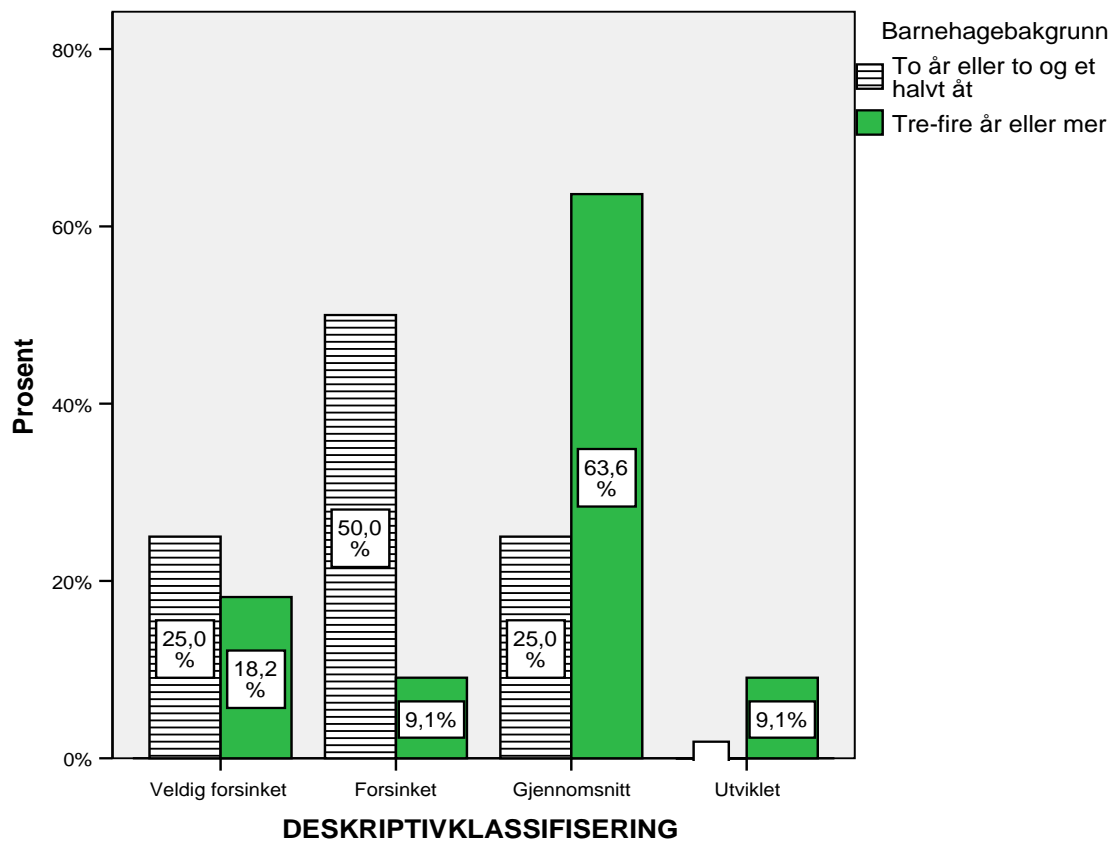
Det kommer også tydelig fram at mot 60% av norskspråklige, dvs. 9 av 15 elever, som har skåret *gjennomsnitt* eller bedre, skåret kun 19,1 % av minoritetsspråklige elever på *gjennomsnittlig nivå*. Ingen av dem skåret på *utviklet* eller *veldig utviklet nivå*. Med andre

ord skåret 38 av 47 minoritetsspråklige barn på nivåer som viser at de har hatt en *forsinket* eller *veldig forsinket* utvikling når det gjelder ordforrådet som testen måler.

Det totale bildet er at 40% norskspråklige, dvs. 6 av 9 elever og 80.9%, dvs. 38 av 47 minoritetsspråklige viser en *forsinket* eller *veldig forsinket* utvikling.

Dette viser *svake* prestasjoner hos norskspråklige og *meget svake* resultater hos minoritetsspråklige når det gjelder ordforrådet som testen omfatter.

6.1.2 Figur 2. Resultater oppnådd av norskspråklige elever i forhold til barnehagebakgrunn



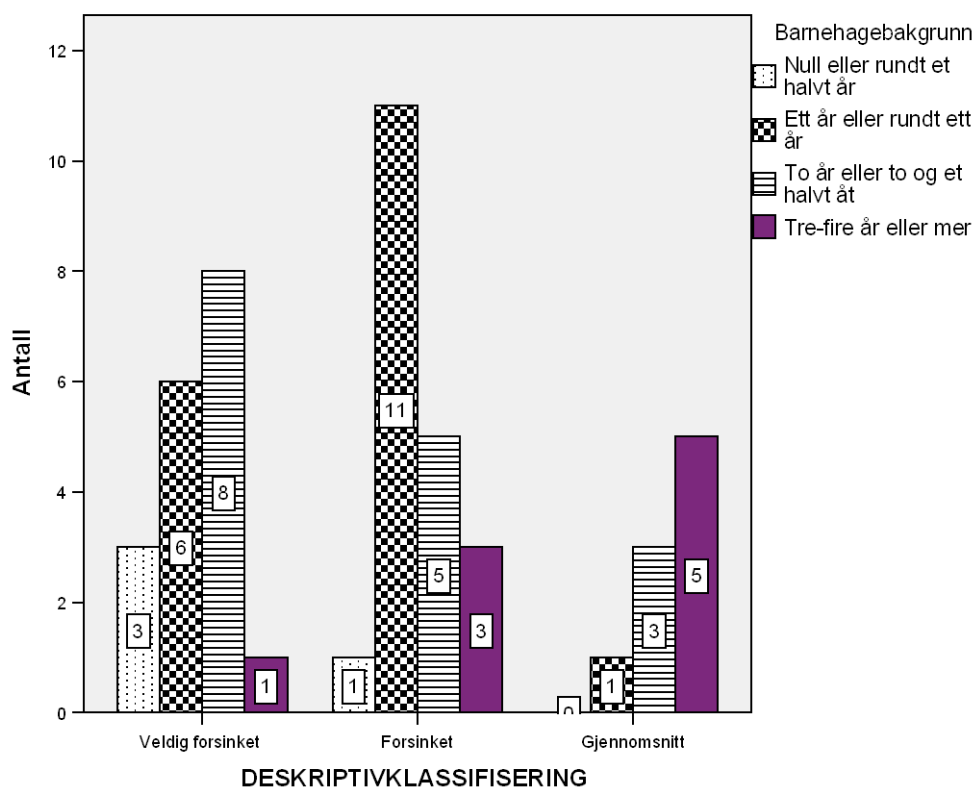
Som det fremgår av figur 2 har alle de norskspråklige elevene i utvalget gått minimum to år i barnehage.

Figuren viser at et stort flertall på 72,7% av de norskspråklige elevene med tre-fire år eller mer i barnehage, skåret på gjennomsnittlig eller utviklet nivå. De resterende i denne gruppen med langvarig barnehagebakgrunn, skåret enten på forsinket nivå (9,1%), eller veldig forsinket nivå (18,2%). Blant de som hadde gått mellom to og to og et halvt år i barnehage, skåret hovedandelen (50%) på forsinket nivå, mens 25% skåret bedre, dvs. på gjennomsnittlig nivå og 25% skåret svakere, dvs. på veldig forsinket nivå. Dette viser at det er en sammenheng mellom de beste resultatene og langvarig barnehagebakgrunn og en tilsvarende sammenheng, mellom svakere resultater og kortvarigere barnehageopphold. Samtidig viser resultatene at ikke alle med langvarig barnehagebakgrunn oppnådde gode resultater, men heller viser forsinket eller veldig forsinket utvikling på det området som SRC omfatter.

Hvordan er situasjonen til språklige minoriteter når det gjelder deres resultater fordelt i forhold til barnehagebakgrunn?

Hittil har jeg presentert resultatene prosentvis. Da utvalget og de to elevgruppene ikke er så store, vil jeg fra og med nå presentere resultatene i antall, og der det er nødvendig, skal jeg angi de ulike tallenes prosent.

6.1.3 Figur 3. Resultater oppnådd av minoritetsspråklige elever i forhold til barnehagebakgrunn



Av figur 3 fremgår det at antall år i barnehage fordelte seg slik blant de 47 minoritetsspråklige elevene i utvalget:

Null eller rundt et halvt år	4 elever
Et år eller rundt ett år	18 elever
To år eller to og et halvt år	16 elever
Tre-fire år eller mer	9 elever

Av figur 3 ser vi også fordelingen av de 47 minoritetsspråklige elevene når det gjelder resultater og barnehagebakgrunn. Slik vi viste til tidligere, er det bare 9 av 47 som skåret gjennomsnitt. Ingen av de minoritetsspråklige elevene skåret bedre enn gjennomsnittet.

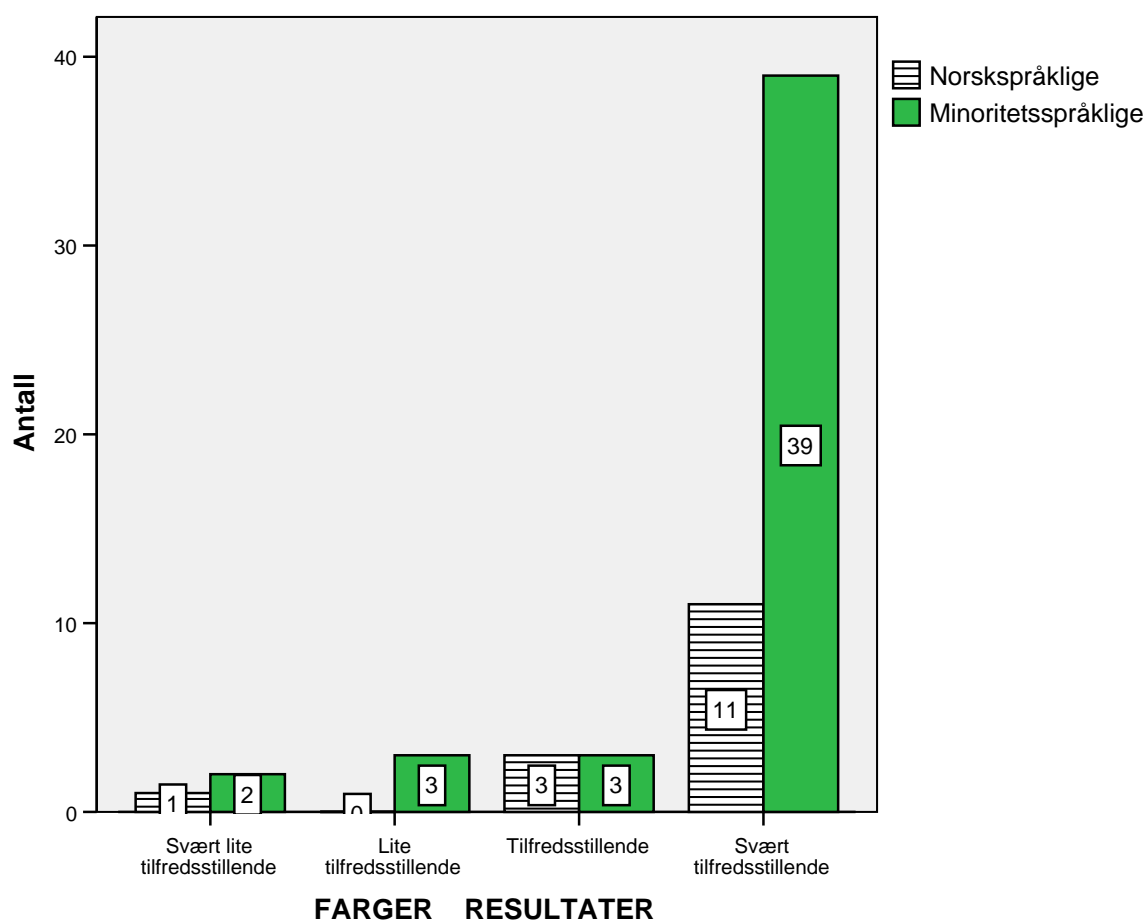
Figuren viser at av de 9 barna som hadde gått tre-fire år eller mer i barnehage, var det 5 som skåret på gjennomsnitt, 3 som skåret på forsinket nivå og 1 barn som skåret på veldig forsinket nivå. Blant de 16 som hadde gått fra to til to og et halvt år i barnehage, var det 3 som skåret på gjennomsnitt, 5 som skåret på forsinket nivå og 8 som skåret på veldig forsinket nivå. Regner man de to gruppene som har ingen eller mindre enn ett års barnehagebakgrunn sammen, ser man at av disse 22 barna var det bare 1 elev som skåret gjennomsnittlig, 12 som skåret på forsinket nivå, mens 9 skåret på veldig forsinket nivå.

Resultatene er ikke entydige når det gjelder sammenhengen mellom positive resultater og barnehagebakgrunn – halvparten av barna som har gått to til to og et halvt år i barnehage skårer for eksempel på veldig forsinket nivå, mens barna som bare har gått ett år i barnehage viser en bedre tendens enn de som har gått to til to og et halvt år. Den positive sammenhengen viser seg derfor først for de som har gått mer enn tre år i barnehage. Man ser også en tilsvarende sammenheng mellom de barna med et halvt år eller ingen barnehagebakgrunn og de svakeste resultatene.

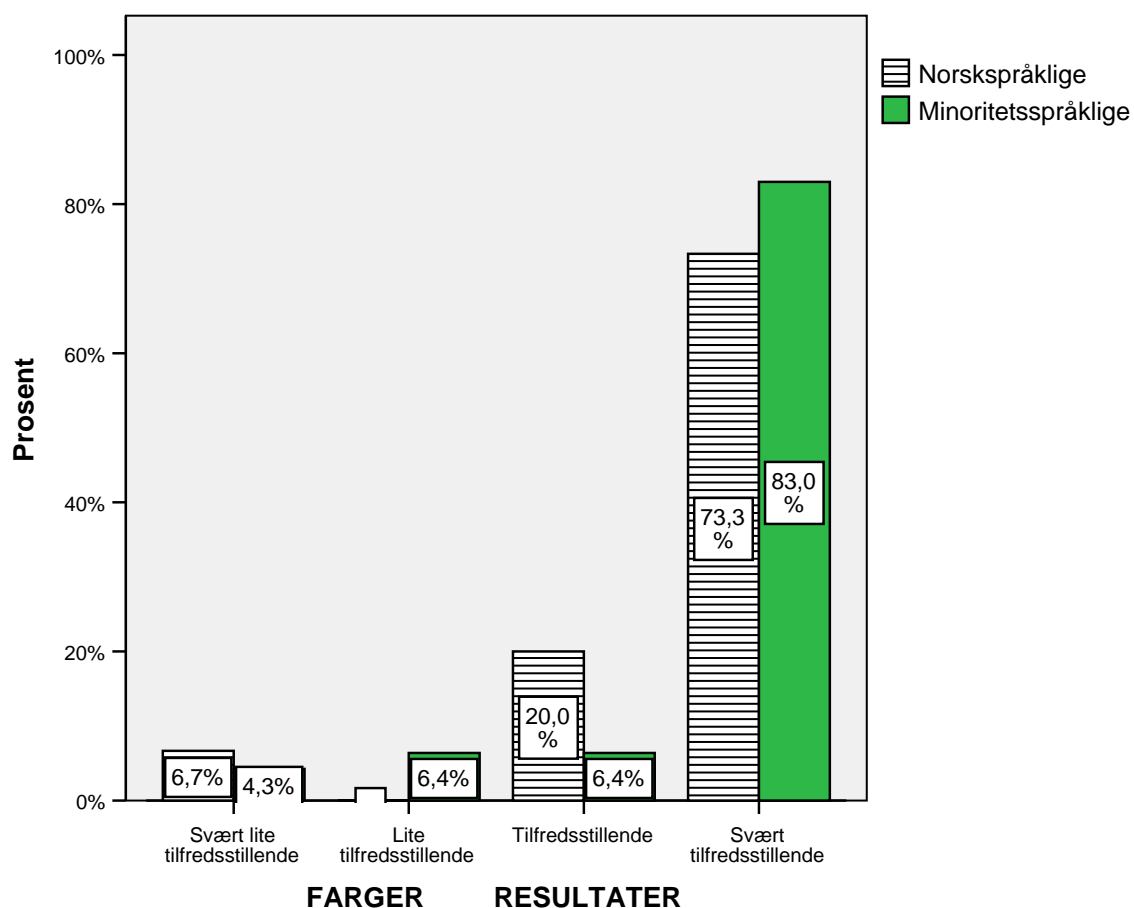
6.1.4 Deltestene

I det følgende vil resultatene fra deltestene bli presentert. Selv om kodingen gjør det mulig å se på eventuelle forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder de ferdigheter som testen måler, er ikke dette blitt gjort, da utvalget er av en så liten størrelse at det ikke har syntes hensiktsmessig å foreta slike sammenligninger.

6.1.5 Figur 4. Resultater for deltest 1. Farger. Hele utvalget. (Antall)



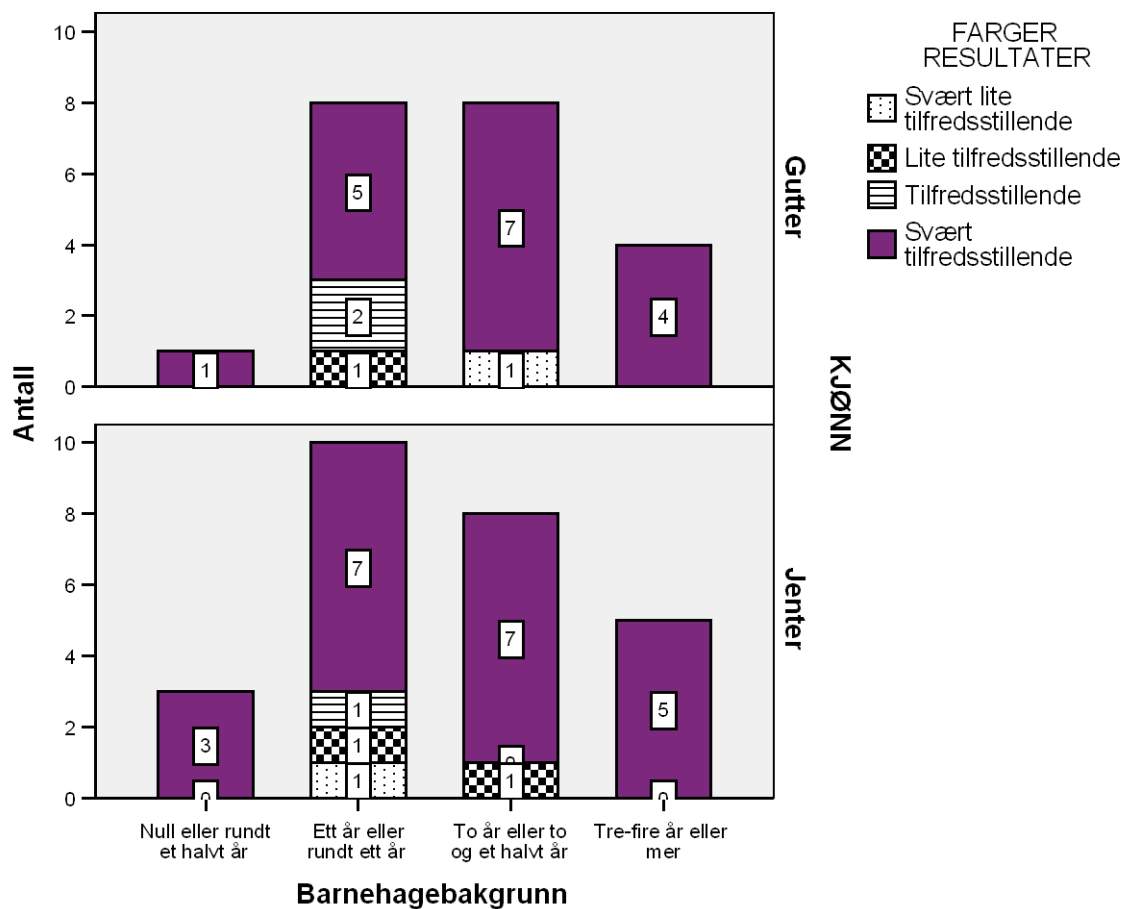
6.1.6 Figur 5. Resultater for deltest 1. Farger. Hele utvalget. (Prosent)



Figur 4 og 5 viser utvalgets resultater når det gjelder deltest 1. I denne deltesten ble elevene bedt om å peke ut 10 navngitte farger – rød, blå, grønn, sort, gul, rosa, oransje, lilla, hvit og brun – altså de vanligste fargene. Som ventet var det gode resultater på denne deltesten. Figuren viser at et stort flertall av både de minoritetsspråklige og de norskspråklige elevene skåret på svært tilfredsstillende nivå, dvs. at alle svarene var riktige. På denne testen er også de minoritetsspråkliges resultater noe bedre enn de majoritetsspråkliges. Til sammen seks barn skåret på lite tilfredsstillende, eller svært lite tilfredsstillende nivå, noe som betyr at de bare svarte riktig på 6-7, eller henholdsvis 5 eller færre farger. Disse siste er lave skårer tatt i

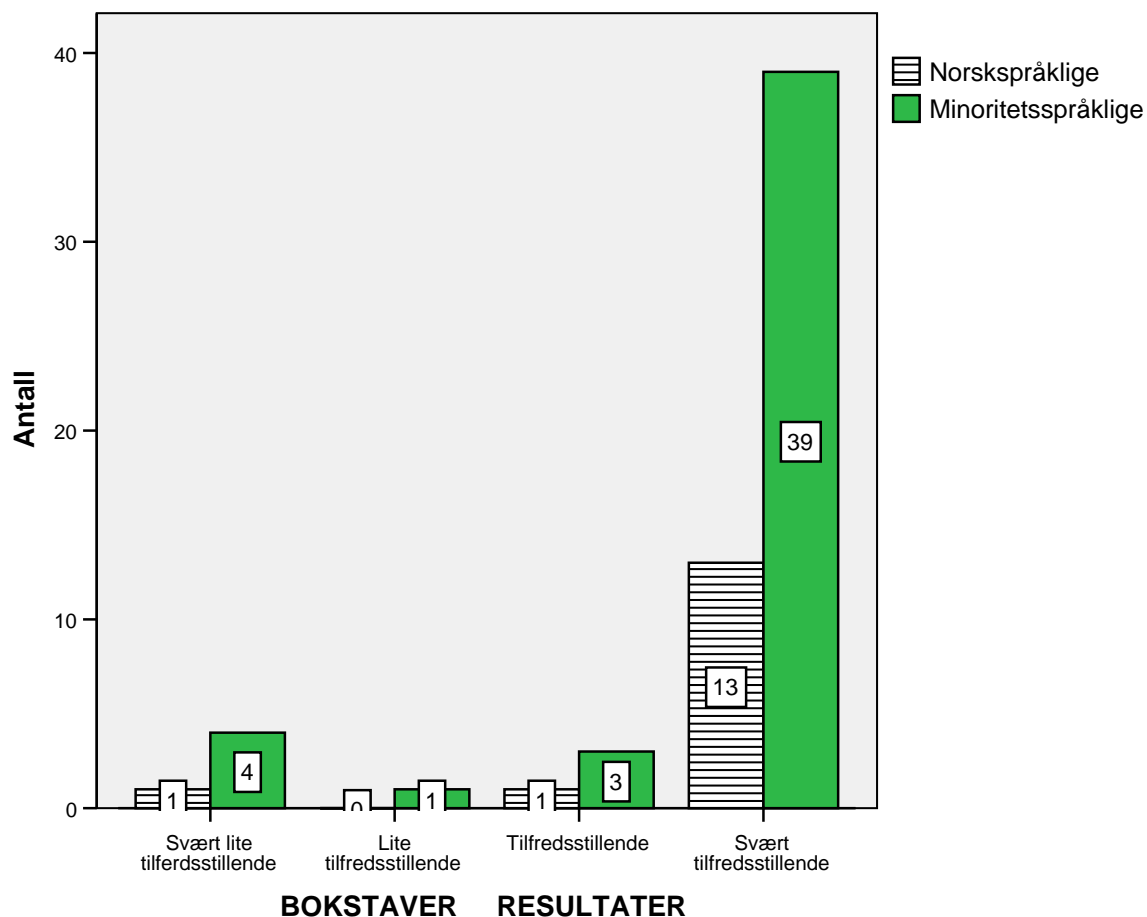
betraktning at det å kunne navngi farger vanligvis er en ferdighet som er godt innarbeidet for barn i denne alderen. De lave resultatene kan imidlertid også ha med fargeblindhet å gjøre - omtrent en av tolv gutter og også noen jenter, har en eller annen form for fargeblindhet (Bracken).

6.1.7 Figur 6. Sammenhengen mellom barnehagebakgrunn og resultater på deltest 2. Farger. Minoritetsspråklige elever



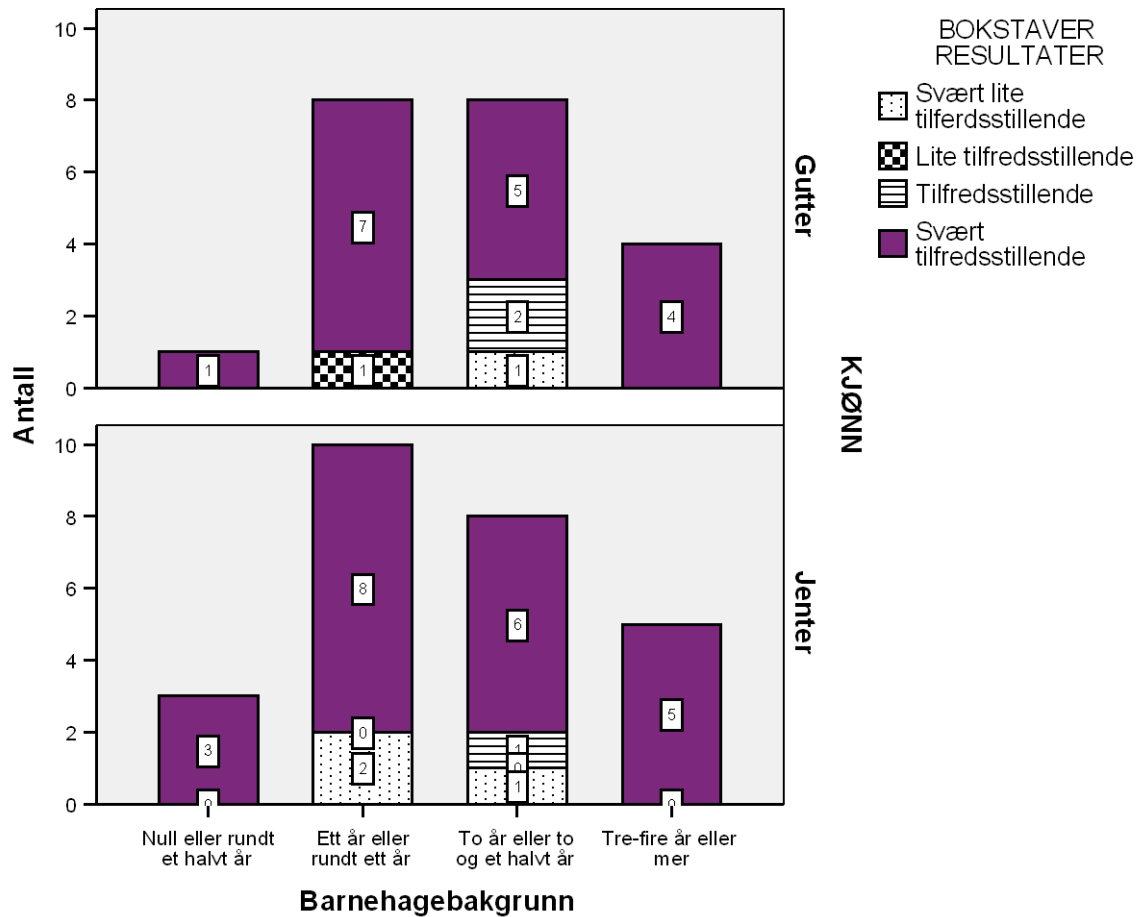
Som figuren viser, oppnådde både gruppen med svært kort, eller ingen tid i barnehage, og gruppen med lengst tid i barnehage, bare svært tilfredsstillende resultater. I de to gruppene som har gått mellom ett og to og et halvt år i barnehage, er resultatene svakere. De tydeligste svakhetene viser seg i hos de som har gått omtrent ett år i barnehage. Denne gruppen består av 18 barn. 12 av dem skåret til svært tilfredsstillende, 3 til tilfredsstillende, 2 til lite tilfredsstillende og 1 til svært lite tilfredsstillende.

6.1.8 Figur 7. Resultater for deltest 2. Bokstaver. Hele utvalget.



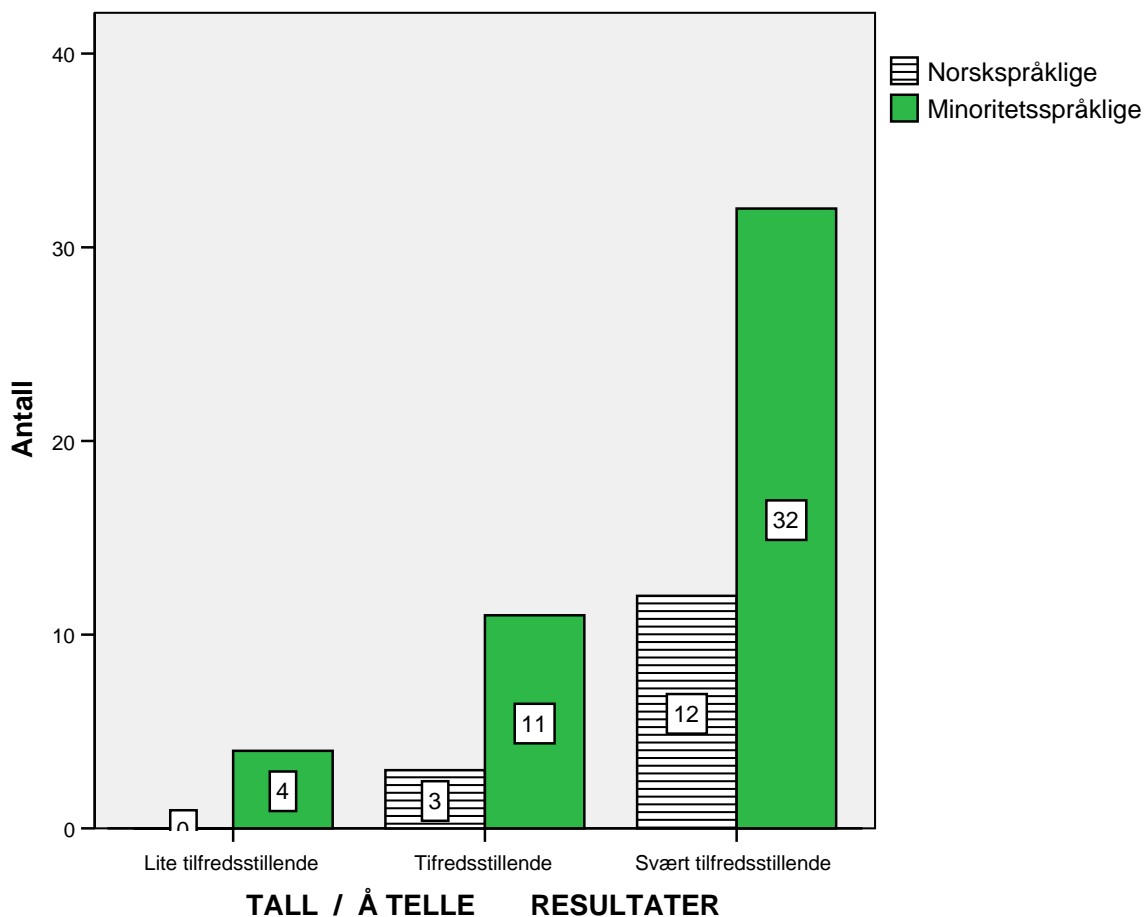
Figur 7 viser hvordan utvalget skåret i forhold til deltest 2 som handler om bokstaver. Av de norskspråklige skåret 13 elever dvs. 86,7 % på svært tilfredsstillende nivå, 1 elev, dvs. 6,7% på tilfredsstillende nivå og 1 elev på svært lite tilfredsstillende nivå. Når det gjelder de minoritetsspråklige elevene skåret 39, dvs. 83,0% på svært tilfredsstillende nivå, 3 elever, dvs. 6,4% på tilfredsstillende nivå, 1 elev, dvs. 2,1% på tilfredsstillende nivå og 4 elever, dvs. 8,5 % på lite tilfredsstillende nivå. Også her er resultatene svært gode, og så å si like for de to gruppene.

6.1.9 Figur 8. Sammenhengen mellom barnehagebakgrunn og resultater på deltest 2. Bokstaver. Minoritetsspråklige elever



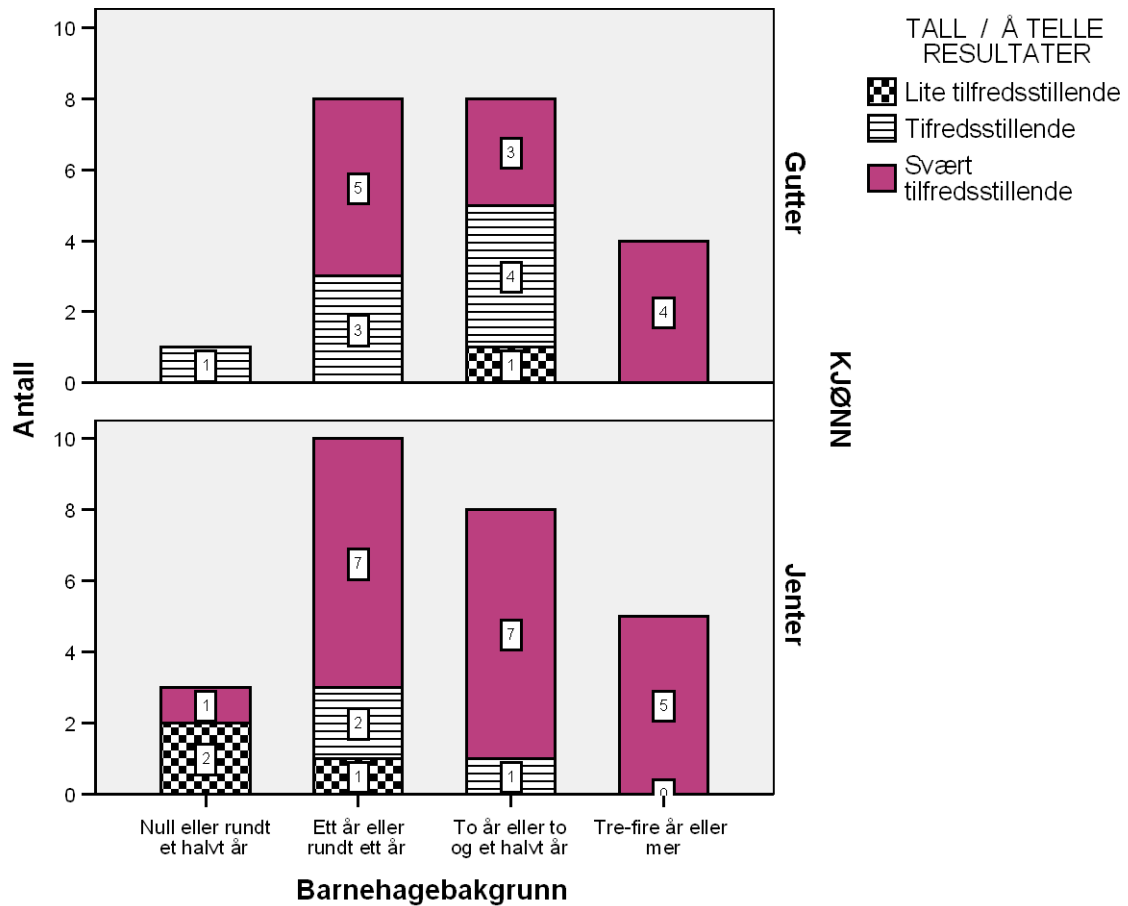
Det er ikke mulig å trekke noen entydige konklusjoner om eventuell positiv innvirkning av barnehageopphold angående de minoritetsspråklige barnas bokstavkunnskaper. Som det fremgår av figur 8, fordeler de gode resultatene seg over alle kategorier av barnehageopphold og viser i likhet med resultatene fra deltest 1. Farger, at både de som har gått lengst og de som har gått kortest, eller ikke i det hele tatt i barnehage, bare har skårer på svært tilfredsstillende nivå.

6.1.10 Figur 9. Resultater fra deltest 3. Tall/telling. Hele utvalget



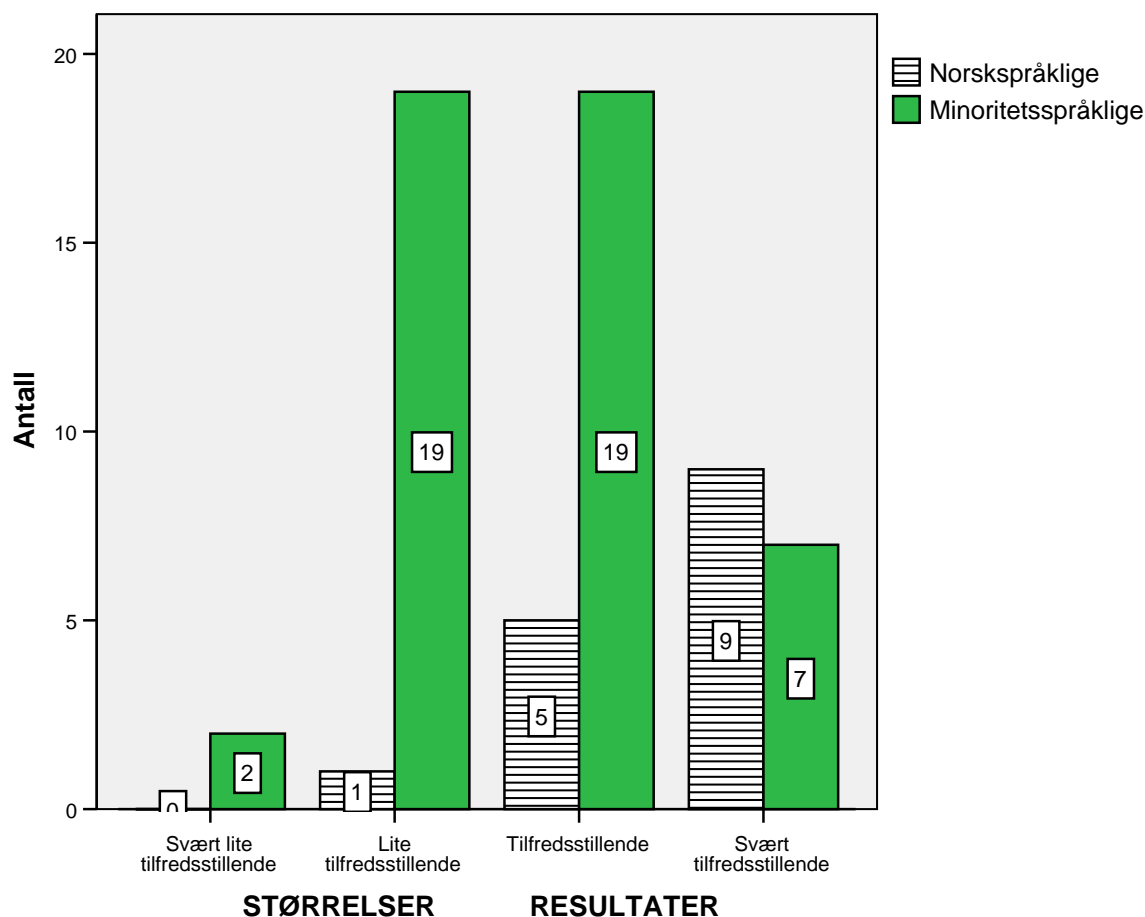
I denne deltesten fikk elevene i oppgave å peke ut oppgitte tall, både ett- og tosfre. Resultatene som presenteres i figur 9, viser at 12, dvs. 80,0% av de norskspråklige elevene skåret til svært tilfredsstillende, mens 3, dvs. 20% skåret på tilfredsstillende nivå. Av de minoritetsspråklige skåret 32, dvs. 68,1% svært tilfredsstillende, 11, dvs. 23,4% skåret tilfredsstillende, mens 4, dvs. 8,5% skåret på lite tilfredsstillende nivå. Resultatene viser altså at de gjennomsnittlige skårene er noe høyere hos de norskspråklige elevene.

6.1.11 Figur 10. Sammenhengen mellom barnehagebakgrunn og resultater. Deltest 3. Tall/telling. Minoritetsspråklige elever



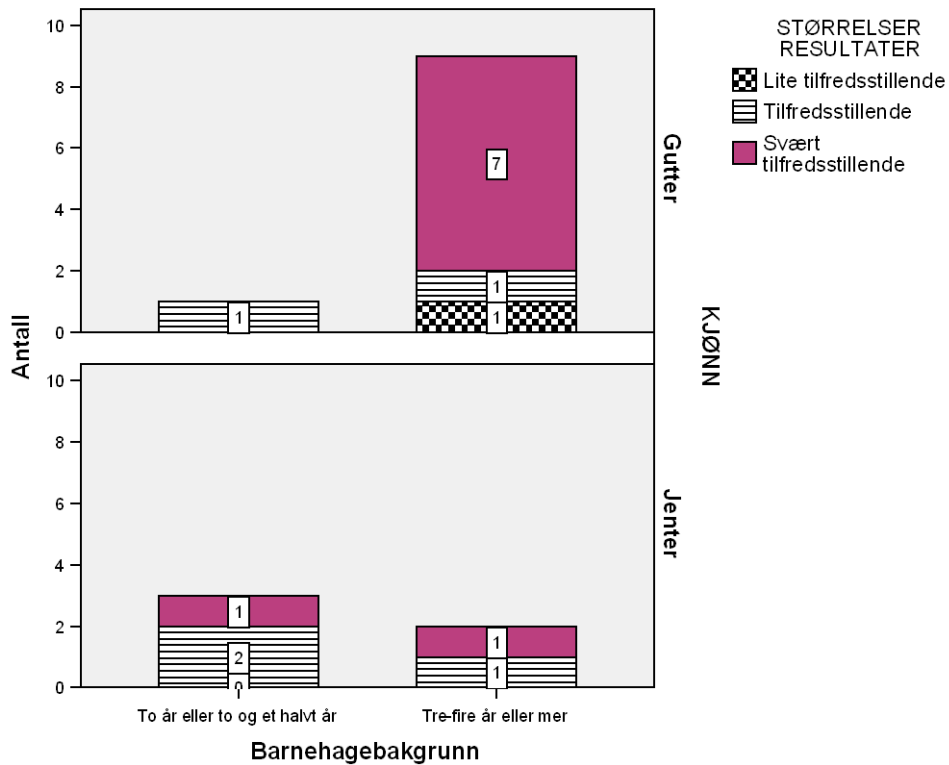
Mens resultatene fra deltest 2 om bokstaver, viste jevnt gode resultater for alle barnehagekategoriene, er situasjonen annerledes når det gjelder kunnskaper om tall. Her viser figuren at alle de barna som har gått lengst i barnehage oppnår svært tilfredsstillende resultater, mens resultatene for de tre kategoriene av kortere barnehageopphold er mer blandet. For de barna som har gått aller kortest tid i barnehage, ser man en markant forskjell fra deltest 2. Mens alle i denne gruppen oppnådde svært tilfredsstillende resultater når det gjaldt bokstaver, viser det seg her at tallkunnskapene ikke ligger på samme høye nivå.

6.1.12 Figur 11. Resultater fra deltest 4. Størrelser/sammenligninger. Hele utvalget



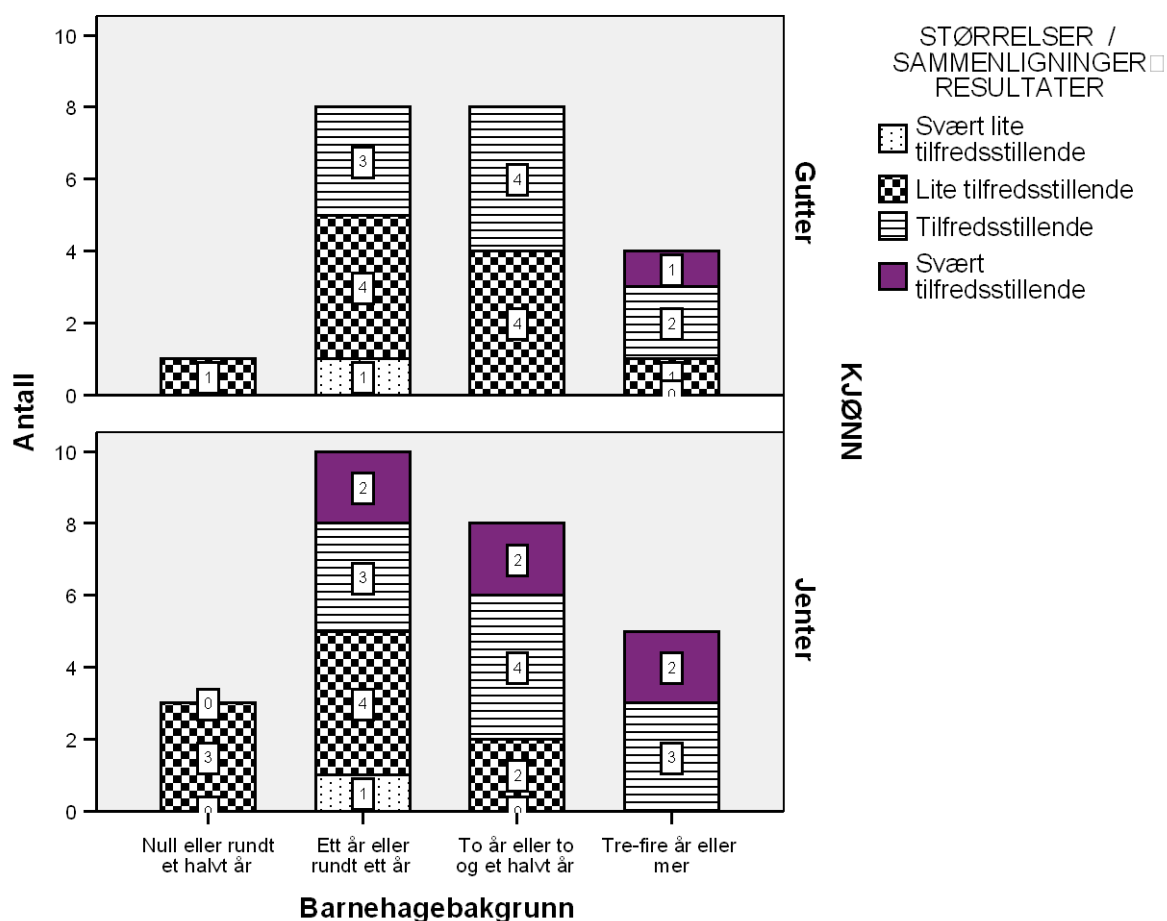
Av resultatene som presenteres i figur 11, fremgår det at av de norskspråklige barna skåret 9, dvs. 60% på svært tilfredsstillende nivå, 5, dvs. 33,3% på tilfredsstillende nivå og 1, dvs. 6,7% på lite tilfredsstillende nivå. Blant de minoritetsspråklige skåret 7, dvs. 14,9% på svært tilfredsstillende nivå og 19, dvs. 40,4% på tilfredsstillende nivå. Like mange, altså 40,4% skåret på lite tilfredsstillende nivå og 2, dvs. 4,3% på lite tilfredsstillende nivå. Dette viser at mens 93,3% av de norskspråklige skåret på tilfredsstillende nivåer, er den tilsvarende andelen hos de minoritetsspråklige barna bare på 55,3%. – Dette vil igjen si at mens det bare var 6,7% av de norskspråklige barna som skåret på lite tilfredsstillende nivåer, var denne andelen på 44,7% hos de minoritetsspråklige barna. På denne deltesten var altså forskjellene betydelige.

6.1.13 Figur 12. Sammenhengen mellom barnehagebakgrunn og resultater. Deltest 4. Størrelser/sammenligninger. Norskspråklige elever



Resultatene til de norskspråklige barna, viser at av de 11 barna som har en barnehagebakgrunn på tre-fire år, skåret 8 på svært tilfredsstillende nivå. Dette utgjør 88,9% av de som skåret på dette nivået. Blant de som hadde gått opp til to og et halvt år i barnehage, skåret 1 elev på svært tilfredsstillende nivå og 3 på tilfredsstillende. En elev skåret på lite tilfredsstillende nivå. Denne eleven var blant de som hadde gått lengst i barnehage. Oversikten viser en tendens til at det er de barna som har gått lengst i barnehagen som har de beste prestasjonene på denne deltesten. Utvalget er imidlertid så lite at man ikke kan gjøre noen generaliseringer

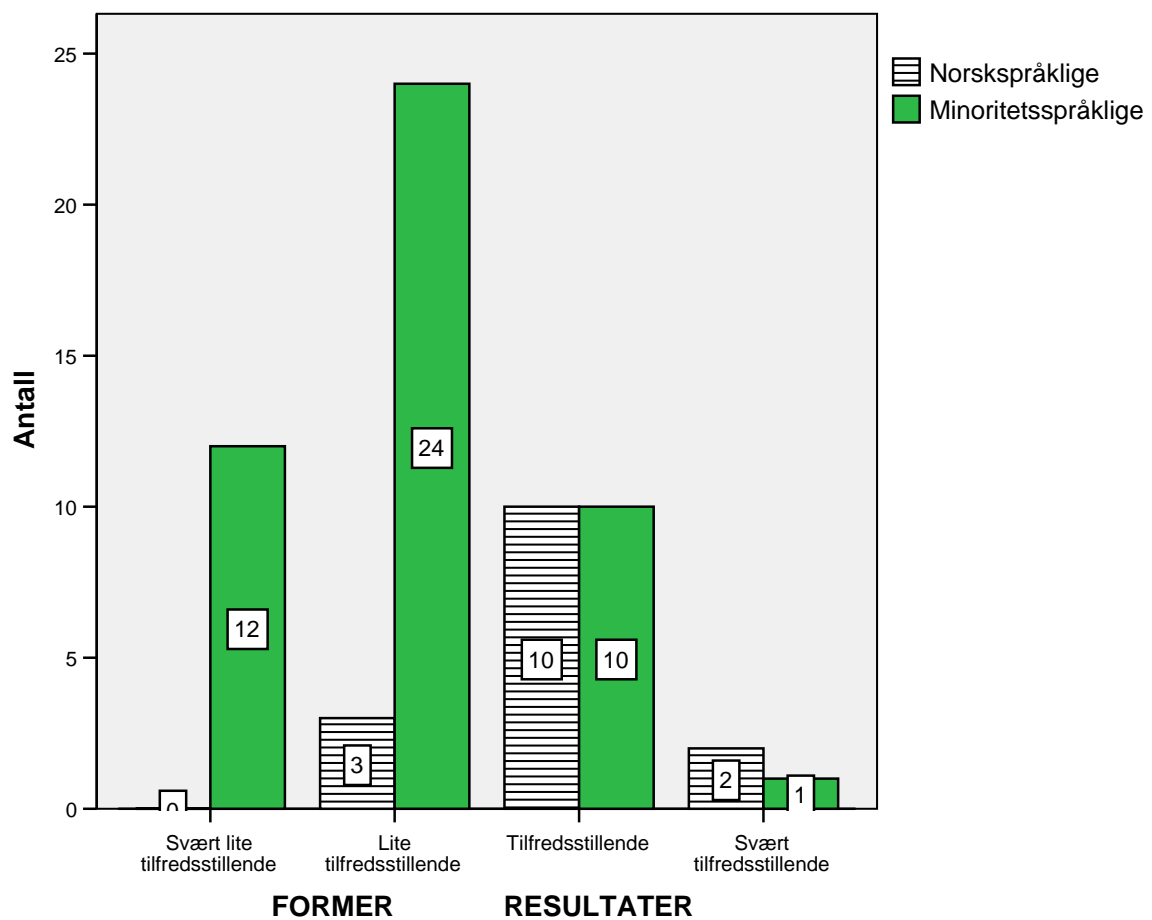
6.1.14 Figur 13. Sammenhengen mellom barnehagebakgrunn og resultater. Deltest 4. Størrelser/sammenligninger. Minoritetsspråklige elever



Blant de minoritetsspråklige elevene som skåret på svært tilfredsstillende nivå, hadde 3 av 7, eller 43% gått 3 år eller mer i barnehage. De 4 andre barna som skåret på dette nivået, fordelte seg likt mellom kategoriene to- to og et halvt år og rundt ett år i barnehage. Ingen av de som hadde gått et halvt år eller mindre i barnehage skåret på svært tilfredsstillende nivåer. 24 av elevene skåret på tilfredsstillende nivåer. Disse fordelte seg over de tre kategoriene med ett til fire års barnehagebakgrunn. 21 elever skåret på lite tilfredsstillende nivåer. Som det går fram av figuren, fordelte disse 21 seg over alle kategoriene av barnehagebakgrunn, men bare 1 elev som skåret på dette nivået hadde gått mer enn tre år i barnehage. 2 elever skåret på svært lite tilfredsstillende nivå. Begge hadde gått rundt ett år i barnehage.

Av figur 13 ser vi en tendens til at det er de minoritetsspråklige barna med lengst tid i barnehage som har de beste ordforråds kunnskaper, slik de er målt på denne deltesten.

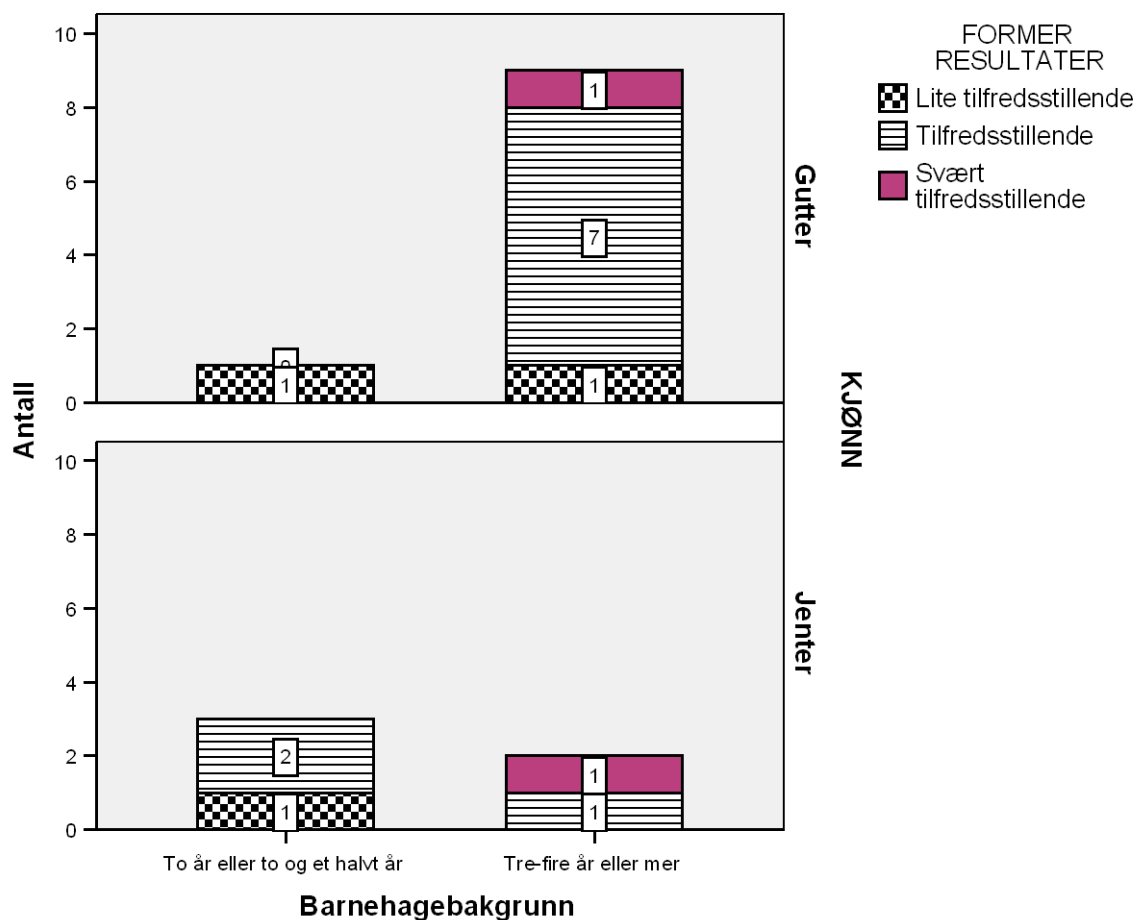
6.1.15 Figur 14. Resultater fra deltest 5. Former. Hele utvalget



Figur 14 viser resultatene fra deltest 5 som måler kjennskap til ulike former. Resultatene fordeler seg slik: 12 elever, dvs. 80% av de norskspråklige barna skåret på tilfredsstillende eller svært tilfredsstillende nivå, mens 3 elever, dvs. 20% skåret på lite tilfredsstillende nivå. Tilsvarende tall for de minoritetsspråklige barna er: 11 elever, dvs. 23,4% som skåret på tilfredsstillende eller svært tilfredsstillende nivå og 36 elever, dvs. 76,6% som skåret på lite, eller svært lite tilfredsstillende nivå. Også for denne deltesten ser vi en markant forskjell

mellom de norskspråklige og de minoritetsspråklige når det gjelder de kunnskaper denne undersøkelsen måler om ulike geometriske former.

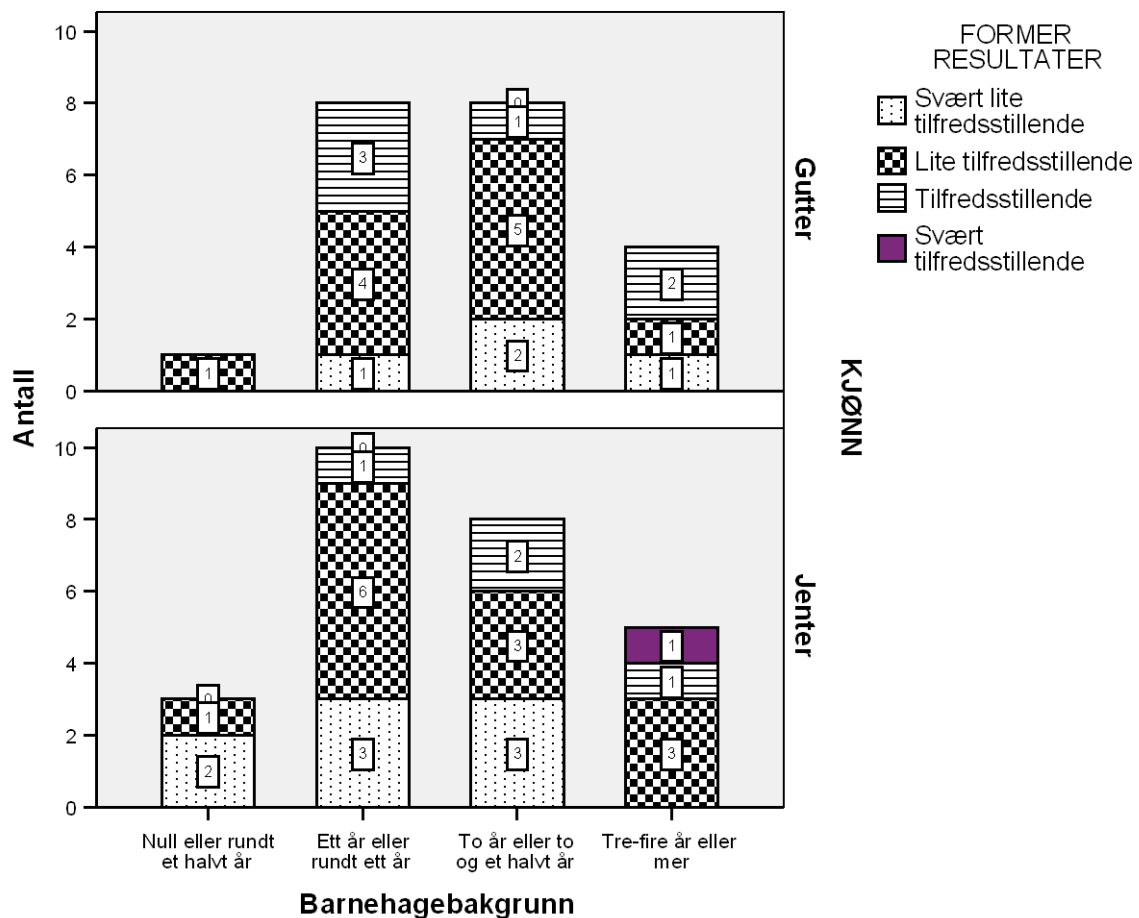
6.1.16 Figur 15. Sammenhengen mellom barnehagebakgrunn og resultater. Deltest 5. Former. Norskspråklige elever.



Også når det gjelder denne deltesten, ser vi en tendens til at det er de barna som har gått lengst i barnehage som har best kjennskap til de ferdighetene som måles, nemlig geometriske former. Av barna med lengst barnehagebakgrunn skåret hovedtyngden dvs, 8 av 11 elever, på tilfredsstillende nivå, 2 skåret til svært tilfredsstillende og bare 1 elev skåret på lite tilfredsstillende nivå. Hos elevene som har gått kortest tid i barnehage, fordelte skårene seg likt med 2 elever på tilfredsstillende nivå og 2 elever på lite tilfredsstillende nivå. Ingen av de norskspråklige elevene skåret på lite tilfredsstillende nivå. Igjen må det sies at det er så få

barn i den majoritetsspråklige gruppen at resultatene her ikke er egnet til å gjøre noen generaliseringer i forhold til barnehagebakgrunn.

6.1.17 Figur 16. Sammenhengen mellom barnehagebakgrunn og resultater. Deltest 5. Former. Minoritetsspråklige elever.



Resultatene fra denne deltesten viser at oppgaven var svært vanskelig. Selv om den ene eleven som skårer til svært tilfredsstillende, er blant dem som har gått lengst i barnehage, kan man ikke si at det er noen tydelig sammenheng mellom langvarig barnehagebakgrunn og kunnskaper på dette området. 4 av 9 barn i denne gruppen har for eksempel resultater på lite tilfredsstillende nivå. Ser man de 38 barna som har gått mindre enn tre år i barnehage under

ett, finner man at 7 av disse har resultater på tilfredsstillende nivå, 20 på lite tilfredsstillende nivå og 11 på svært lite tilfredsstillende nivå. Resultatene sprer seg over alle resultatkategoriene, og det er vanskelig å se noen sammenheng med barnehagebakgrunn.

Selv om det ikke har vært en problemstilling for denne oppgaven å sammenligne guttenes og jentenes resultater, kan det være interessant å merke seg at mens 16 jenter mot 10 gutter oppnådde svært tilfredsstillende eller tilfredsstillende resultater på deltest størrelser/sammenligninger, var forholdet annerledes når det gjaldt kunnskaper om former der 6 gutter mot 5 jenter skåret til disse to beste kategoriene.

7. Diskusjon og avslutning

7.1 Diskusjon

Formålet med denne oppgaven har vært å belyse forhold ved barns språklige utvikling og hvilken betydning disse forholdene kan ha for barns muligheter til å lykkes skolefaglig. Hovedfokus har vært på minoritetsspråklige barn og ordforråd. I oppgavens metodedel ble dette gransket nærmere ved hjelp av en undersøkelse som hadde til hensikt å gi svar på hvor store forskjeller man kunne finne i ordforrådskunnskaper mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn, om det eventuelt var områder av ordforrådet der forskjellene var mindre eller større, og om det fantes sammenhenger mellom ordforrådskunnskaper og barnehagebakgrunn. Resultatene fra undersøkelsen er presentert i kapittel 6.

Med bakgrunn i resultatene fra undersøkelsen og relevant teori, vil jeg her forsøke å besvare oppgavens problemstillinger:

- 1. Er det forskjeller i skolerelaterte begreper og ordforråd på norsk hos minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 1. klasseelever ved samme skole?**
- 2. Hvis det er forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn på de områder av ordforrådet som undersøkelsen måler, er det da noen områder av ordforrådet der forskjellene er mindre, eventuelt større?**
- 3. Er det sammenheng mellom målte resultater i ordforråd og barnehagebakgrunn?**

Ikke uventet viste resultatene fra testen som ble benyttet i undersøkelsen svakere resultater hos de minoritetsspråklige barna enn hos de majoritetsspråklige (Figur 1). Dette er også i overensstemmelse med tidligere undersøkelser som er gjort blant minoritetsspråklige barn både i Norge (Wold 2004) og i andre land (Verhallen & Schoonen 1998).

De minoritetsspråklige barna som deltok i undersøkelsen er suksessivt tospråklige, dvs. at de har begynt å lære norsk på et eller annet tidspunkt etter at de har etablert de grunnleggende

språkferdigheter på morsmålet sitt. Det betyr at de har snakket norsk i kortere tid, og sannsynligvis også har blitt eksponert for det norske språket i langt mindre omfang enn sine majoritetsspråklige jevnaldrende. Barna i undersøkelsen er ikke mer enn 6 – 7 år gamle og har ikke nådd en alder der man kan forvente en avansert systematisk, akademisk begrepsorganisering, derfor vil de minoritetsspråklige barna sannsynligvis heller ikke kunne dra nytte av fordelene ved å kunne overføre ferdigheter fra ett språk til et annet, slik det vil være tilfelle med mer modne språkbrukere (Bråten 1996, Cummins 1984, Verhallen & Schoonen 1998, Øzerk 2005). At det ble funnet forskjeller i ferdigheter, må derfor nærmest ses som en selvfølge. Det som likevel gjør funnene interessante i en undervisningssammenheng, er graden av forskjell. Når 60% av de norskspråklige elevene oppnådde resultater tilsvarende gjennomsnittlig eller bedre, mens bare 19% av de minoritetsspråklige oppnådde gjennomsnittlig og ingen bedre (Figur 1), viser det hvor ulike språklige forutsetninger barn i Norge starter skolegangen sin med. Siden det aller meste av undervisningen vil foregå på norsk, kan resultatene gi en indikasjon på barnas grad av forståelse og læringsutbytte. Man har kommet fram til at for å kunne forstå innholdet i en skriftlig eller muntlig tekst, er det nødvendig å kjenne til minst 95% av ordene får å kunne få en rimelig god forståelse (Nation 2001). For at minoritetsspråklige elever skal kunne få like gode muligheter for læring som majoritetsspråklige elever, stilles det derfor store krav til tilpasning av undervisningen.

Når forskjellene i ordforråd viser seg å kunne være så store fra første klasse av, og man vet at den som har et lite ordforråd, vil lære færre ord enn den som allerede har et stort ordforråd (Biemiller 2003, Chall 2003, Stanovich 1986), er det sannsynlig at forskjellene vil øke etter hvert som barna blir eldre. Det bør derfor i større grad enn hva som synes å være tilfelle i dag, legges vekt på å finne fram til undervisningsmetoder som kan styrke det språklige grunnlaget allerede fra skolestart av. I USA der mye av teorien i denne oppgaven er hentet fra, har man innen pedagogisk forskning den senere tid vært svært opptatt av hvordan elevers ordforråd påvirker mulighetene for å lykkes skolefaglig. Da det også har vist seg at ulikheter i barns ordforråd har sammenheng med sosiokulturell bakgrunn, blir arbeidet med å styrke barns ordforråd sett på som et viktig middel for å hindre uønsket sosial reproduksjon. Selv om det fra regjeringshold i Norge er uttrykt sterk bekymring med hensyn til resultater fra senere års internasjonale undersøkelser som viser at skolesystemet her i landet i liten grad evner å utviske sosiale forskjeller, synes jeg at de nyeste læreplanene legger lite vekt på hvilken betydning ordforråd kan ha i denne sammenhengen.

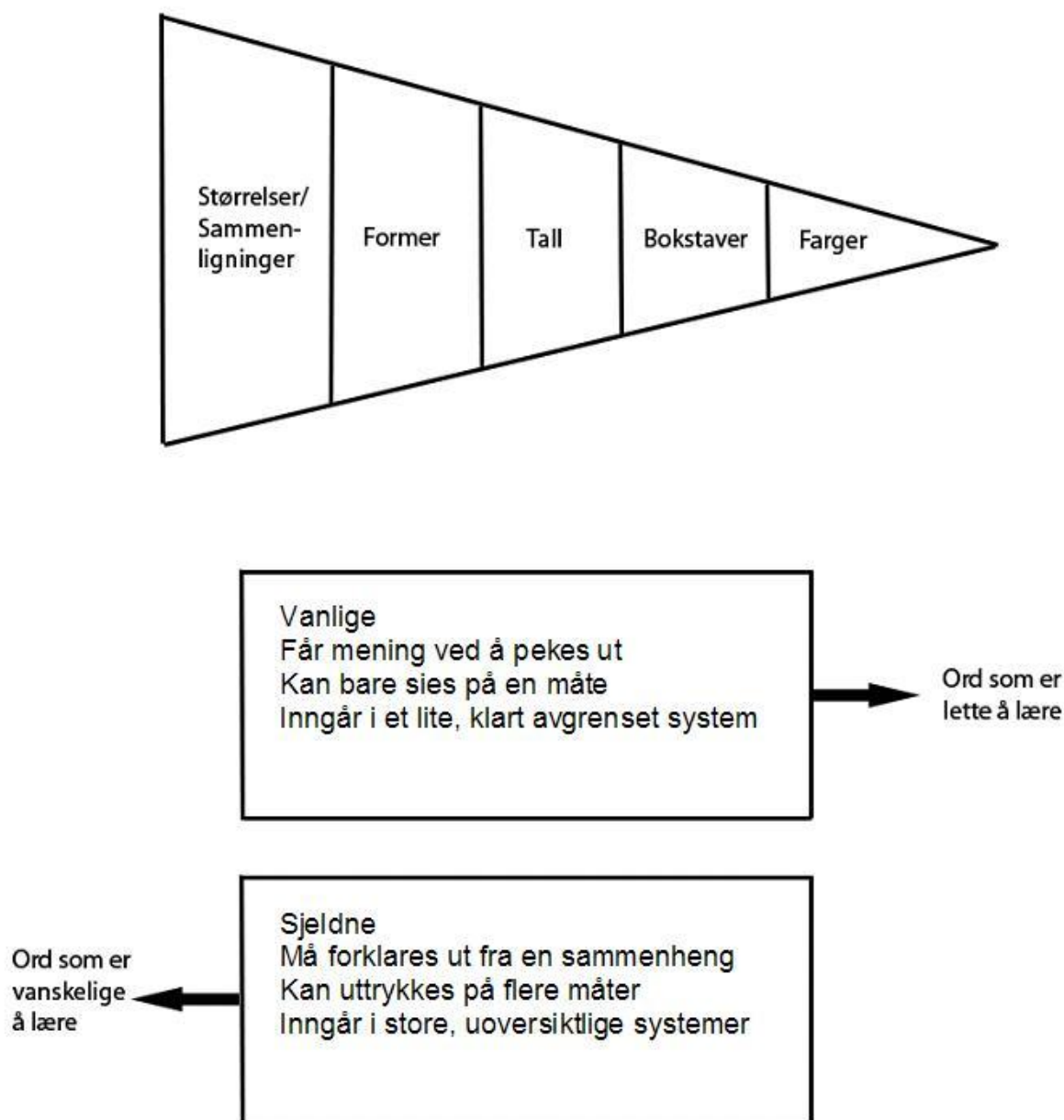
I den nyeste norske skoleplanen, Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2008/2009), nevnes for eksempel ikke ordforråd spesifikt som et tema det bør arbeides med. I Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet 2007) som skal fremme tilpasset opplæring i norsk for språklige minoriteter, trekkes imidlertid ordforråd fram som et område det skal arbeides med innenfor temaene ”Lytte og tale” og ”Lese og skrive”. Hvis betydningen av å utvikle et godt ordforråd, hadde blitt understreket sterkere i skoleplanene, tror jeg det ville ført til økt oppmerksomhet om dette viktige området, slik at det på lokalt plan ville skapes mer forståelse og interesse for å arbeide med mål og metoder for å gi barn større ordforråd. Større oppmerksomhet rundt ordforråd og bevissthet om hvordan ord både kan åpne og stenge for forståelse, vil kunne bidra til bedre tilpasset opplæring for alle elever, men spesielt for dem som har et annet morsmål enn norsk.

Resultatene fra testens ulike deler tyder på at noen deler av ordforrådet er lettere å lære enn andre. Testen som ble brukt i denne undersøkelsen tar for seg fem ulike områder av barns begreper/ordforråd: farger, bokstaver, tall, geometriske farger og størrelser/sammenligninger. Som det fremgår overfor, viste de samlede resultatene store forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Ser man på resultatene fra de ulike deltestene, er imidlertid resultatene langt mer nyanserte. På noen av deltestene var det så å si ingen forskjeller, mens andre deltester viste svært svake resultater for de minoritetsspråklige elevene. Begge gruppene viste at de behersket farger og bokstaver svært godt (Figur 5 og 7), og på disse deltestene var resultatene like gode for begge gruppene. Kjennskapen til tall var også jevnt over god (Figur 9), selv om gjennomsnittet her var noe bedre for de majoritetsspråklige elevene. De store forskjellene viste seg på deltestene som målte størrelser/sammenligninger og former (Figur 11 og 14). På deltest størrelser/sammenligninger viste resultatene at mens 93,3% av de majoritetsspråklige barna oppnådde tilfredsstillende resultater, var dette bare tilfelle for 55,3% av de minoritetsspråklige barna. På deltesten som målte kjennskap til geometriske former, var forskjellene enda større: Mens 80% av de norskspråklige elevenes resultater fordelte seg på de to ”tilfredsstillende” kategoriene var det bare 23,4 % av de minoritetsspråklige som nådde opp på dette nivået. Det er altså innen områdene ”former” og ”størrelser/sammenligninger” man finner den store forskjellen mellom de to elevgruppene.

Hva er det så som skiller de ulike områdene som testen måler fra hverandre? Og hvilke forhold finner man som gjør at det kan antas at noen grupper av ord/begreper er lettere å lære

enn andre? For å illustrere forskjellene mellom de ferdighetene som måles i de ulike deltestene, har jeg brukt en modell som tidligere er presentert i denne oppgaven for å beskrive hvor stort område ordforrådet utgjør i forhold til andre ferdigheter som er nødvendig for å få leseforståelse (Snow & Kim 2007). Som det fremgår av illustrasjonen, er deltestene satt inn i modellen etter hvor vanskelige de respektive ferdighetene er å oppnå. Pilene peker mot de forholdene som gjør at ord er lette, henholdsvis vanskelige å lære.

Illustrasjon 7.1



Jeg har plassert ”farger” som det området som er lettest, fordi læring av ordene for de ulike fargene skjer på en måte der alle de forholdene som beskrives av pilen som peker mot høyre vil være til stede og støtte læringen. Når også tall og bokstaver anses for lette å lære, er det fordi mange av de samme forholdene gjelder også når de læres. I skolesammenheng blir dessuten barn i første klasse nærmest ”badet” i bokstaver og tall, slik at gjentakelsesmomentet blir spesielt framtrædende. Kunnskap om former og størrelser/sammenligninger er plassert lengst til venstre i modellen, og pilen som peker mot høyre angir hvilke forhold som gjør at disse områdene er vanskeligere å lære. Selv om resultatene var omtrent like svake på disse to oppgavene, har jeg valgt å anse former som et noe enklere område å lære enn størrelser/sammenligninger. Riktignok må for eksempel en sylinder kjennetegnes ved flere forskjellig egenskaper, og kan også se forskjellig ut avhengig av størrelse på grunnflate og høyde, men geometriske former inngår likevel i et avgrenset, forholdsvis oversiktlig system og vil antagelig være relativt enkle å lære hvis de påtreffes og navngis hyppig. Årsaken til at de minoritetsspråklige barna hadde mindre kunnskaper enn de majoritetsspråklige barna på dette området, kan imidlertid være at dersom det har vært undervist om dette temaet på skolen, kan de ha hatt problemer med å forstå de ordene som ble brukt for å forklare hva som gjør for eksempel en sylinder til en sylinder. (Det viser seg dessverre ofte at vi som skal lære bort, tror vi gir gode forklaringer, mens vi i stedet kanskje skaper forvirring og usikkerhet.)

Ordforrådet som måles ved hjelp av deltesten størrelser/sammenligninger har jeg ansett for å være mest krevende, og dette området er derfor plassert helt til venstre i modellen. Det er flere forhold som gjør denne deltesten mer komplisert enn de andre. For det første må oppgavene her, i motsetning til i de andre delene av testen, løses på grunnlag av utsagn som inneholder mer enn ett ord, for eksempel ”Vis meg det båndet som er smalt”. For å kunne avgi riktig svar vil det derfor antagelig være nødvendig å kjenne betydningen av alle ordene i utsagnet. For det andre må barnet være fortrolig med akkurat denne måten å forklare forholdet på. Man kunne for eksempel like gjerne si ”Vis meg det smale båndet”, eller ”Vis meg det smaleste båndet”. (Det ble gitt 4 alternativer med bilder av bånd i ulik bredde.) For det tredje er denne typen oppgaver vanskeligere enn de andre, fordi vi her har beveget oss ut i de store og mer uoversiktlige systemene i ordforrådet som består av mangfoldet av ord i de ulike ordklassene, og de ulike kombinasjonene disse kan inngå med hverandre for å uttrykke all verdens forhold og betydninger. I forhold til på de andre oppgavene i testen, mener jeg

derfor at det for å kunne svare riktig på denne oppgaven, kreves en helt annen erfaring med variert språkbruk.

Hvis forholdene som forenkler eller forvansker læring av ord er slik som antydnet i modellen over, bør det kunne gi grunnlag for å trekke noen implikasjoner for undervisning. Siden det synes som om læring skjer lettest når den presenteres i form av oversiktlige strukturer som stadig gjentas, og samtidig viser til lett gjenkjennelige konkrete egenskaper, er dette noe som bør etterstrebes når lærestoff presenteres. Ikke minst vil dette være gunstig for minoritetsspråklige barn. Rutiner, systemer og gjentakelser vil, som Tabors og Snow (1994) peker på, gjøre det enklere å lære nye ord. Samtidig vil en undervisning som legger slike prinsipper til grunn, gjøre at de minoritetsspråklige barnas forutsetninger for forståelse og tilegnelse av lærestoff, blir mer likt som for de majoritetsspråklige barna.

De siste årene har det innen skolen vært et sterkt fokus på å lære elevene ulike læringsstrategier. Disse legger vekt på å systematisere lærestoffet for å skape struktur og bevissthet om egen læring. Forskningsresultater viser at leseforståelse er et område der minoritetsspråklige ofte har store vanskeligheter. Også innen dette området har det kommet nye metoder som tar sikte på å gi barn strategier både for å forstå tekster og å utvide ordforrådet. Forhåpentlig vil disse metodene som ennå er forholdsvis nye her i landet, bidra til en bedre og mer likeverdig undervisning for minoritetsspråklige elever. En vesentlig del av språklæringen læres imidlertid i sosiale, mer eller mindre uformelle sammenhenger. For den som underviser minoritetsspråklige er det derfor viktig at det også legges til rette for språklig kommunikasjon gjennom ulike former for samarbeid og samvær som dels kan gi elevene muligheter til å ta i bruk de språkferdighetene som læres gjennom de systematiske metodene, dels til å utvide og perfeksjonere sitt hverdagsspråk. Når både utviklingen av systematiske (eller akademiske) og hverdagslige (eller spontane) begreper får gode vekstvilkår, vil det som Vygotsky beskrev, skje en gjensidig berikelse, slik at de systematiske begrepene blir rikere og mer levende, mens dagligspråket på sin side vil bli mer systematisk. Dette vil igjen føre til at barns tenkning når et høyere nivå av mer systematisk, abstrakt tenkning (Bråten 1966).

Ulike forskningsrapporter har pekt på at barns tidlige språkutvikling er av stor betydning og at de forskjeller som viser seg allerede i førskolealderen, ser ut til å vedvare gjennom skoleårene. Barns tidlige ordforråds kunnskaper blir av flere (Snow m.fl. I: Aukrust 2005, Biemiller 2003a og b, Chall & Jacobs 2003), pekt ut som et område av stor betydning for å

kunne lykkes i skolen, fordi dette er den språklige ferdigheten som best predikerer senere leseforståelse. Når forskningen også viser at skolen i svært liten grad klarer å utjevne forskjellene, har dette ført til økt satsing på tiltak som kan settes inn tidlig i barndommen. Fordi minoritetsbarn er i en spesielt vanskelig språklig situasjon, har myndighetene særlig vært opptatt av hva som kan gjøres for å unngå at denne gruppen barn skal komme til kort i skolen. I Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet 2006-2007) som inneholder Regjeringens visjoner for utdanning og livslang læring, fremkommer det at det er et mål at

..utdanningssystemet skal gi alle de samme mulighetene til å skaffe seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er viktige for å leve et godt liv og bli aktive samfunnsdeltakere. Utdanningssystemet skal også tidligst mulig hjelpe, stimulere og veilede den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial – uavhengig av den bakgrunnen de har.

I Stortingsmeldingen vises det til at barn som har god språkutvikling før skolealder, har bedre sosial utvikling og leseutvikling på barnetrinnet. Språkutvikling blir ansett å være basisen for videre læring, og barnehagen blir sett som en viktig arena for å utvikle disse grunnleggende ferdighetene.

Minoritetsspråklige trenger mange års erfaring med undervisningsspråket for å kunne ha det samme utbytte av undervisningen som majoritetsspråklige. Stortingsmeldingen framhever derfor at det er spesielt ønskelig at minoritetsspråklige barn gis anledning til å benytte seg av et godt barnehagetilbud for å kunne lære språket så tidlig som mulig. I denne forbindelse trekkes det fram ulike forsøk (Nergaard 2003 & Bydel Bjerke I: Kunnskapsdepartementet 2006 – 2007) med barnehagetiltak for minoritetsspråklige barn i Oslo som har gitt gode resultater når det gjelder språkutvikling.

I denne oppgaven der en av problemstillingene har vært å finne sammenhenger mellom barnehagebakgrunn og ordforrådsutvikling, viste resultatene fra undersøkelsen en tydelig tendens til at det var barna som hadde gått lengst i barnehage som hadde de beste kunnskapene når det gjaldt det totale testresultatet. Denne tendensen viste seg både hos de majoritetsspråklige og de minoritetsspråklige barna. Som det går fram av kapitlet om undersøkelsens validitet og reliabilitet, er imidlertid ikke undersøkelsen foretatt under forhold som gjør at man kan si noe sikkert om at det er barnehageopphold i seg selv som har ført til de resultatene som kom fram her. I en deskriptiv undersøkelse som dette, må man nøye seg med å vise til at det foreligger en sammenheng mellom de to variablene

barnehageopphold og ordforråd. Det vil imidlertid også være naturlig å diskutere antatt årsak og eventuelle alternative, eller medvirkende, årsaker.

Det var store forskjeller mellom de majoritetsspråklige og de minoritetsspråklige barna som deltok i undersøkelsen med hensyn til hvor mye de hadde benyttet seg av barnehage tilbudet. Mens majoriteten, dvs. 11 av 15, av de majoritetsspråklige barna hadde gått tre-fire år eller mer i barnehage, var dette bare tilfelle for en liten andel av den minoritetsspråklige gruppen, nemlig 9 av 47. Av de andre minoritetsspråklige barna hadde 16 gått mellom to og to og et halvt år, og 22 hadde bare gått ett år eller mindre i barnehage. Ulikheten i barnehagedeltagelse mellom de to gruppene er i overensstemmelse med oversikter som gjelder for Oslo (SSB 2007), og det må kunne antas at det har sammenheng med at innvandrereldre i større grad enn majoritetsforeldre benytter seg av ordningen med kontantstøtte. Det er også vist til at det er sammenheng mellom lav sosio-økonomisk status og bruk av kontantstøtte (Kunnskapsdepartementet 2006-2007), mens mødre med utdanning i større grad ønsker å være i jobb, og derfor har behov for barnehageplass for barna. Når det fra forskningshold gjentatte ganger er pekt på at barn fra familier med lav sosio-økonomisk status generelt ikke synes å få den samme språklige stimulans i hjemmet som barn fra familier med høyere status, er dette forhold som også må tas i betraktning når en tolker resultatene fra en undersøkelse som denne. Vi kan ikke vite om det er barnehagedeltagelse i seg selv, eller foreldrenes utdannelse, status og grad av kulturell kapital som er årsaken til at barna med lengst tid i barnehage gjennomsnittlig viser bedre kunnskaper i ordforråd. Hvis en tenker seg at foreldrene til den gruppen barn som hadde lengst tid i barnehage og gjennomsnittlig best testresultater, i stedet hadde valgt å være hjemme for å støtte opp om barnas utvikling, hadde resultatene muligens vært de samme.

For minoritetsspråklige barn som trenger å utvikle gode norskspråklige ferdigheter før de begynner på skolen, er det imidlertid vanskelig å tenke seg noe bedre tiltak enn barnehage når det gjelder å gi gode språklæringsmuligheter. Som de ulike prosjektene i regi av Oslo kommune har vist, kan barnehagedeltagelse gi svært positive resultater når det gjelder språkutvikling hos minoritetsspråklige barn. De positive resultatene det vises til, er knyttet til prosjekter som har vært spesielt rettet mot språkstimulering og må antas å ha hatt god kvalitet på dette området. Når det gjelder barna som deltok i denne oppgavens undersøkelse, vet man ikke noe om kvaliteten på de ulike barnehage tilbudene. Når det skal satses på barnehage som et tiltak for å gi minoritetsspråklige barn gode norskferdigheter, vil det

imidlertid være av stor betydning at man finner fram til de kvaliteter ved et barnehage tilbud som gir god språklæring.

Selv om et minoritetsbarn daglig oppholder seg i norskspråklige omgivelser, har man kommet til at det tar opp til fem til sju år å oppnå så gode norskferdigheter at de kan nyttiggjøre seg skoleundervisningen på lik linje med majoritetsspråklige barn. Dette gjør at det er gode grunner til ikke å anta at kortvarige barnehageopphold vil gi tilstrekkelige kunnskaper. Også denne undersøkelsen viser at det bare er hos de minoritetsspråklige barna som har gått lengst i barnehage (tre–fire år eller mer), at man finner tydelige sammenhenger mellom barnehagedeltagelse og relativt sett, gode resultater i ordforråd. Blant de som har gått kortere tid i barnehage, er resultatene jevnt over svakere, og tendensen er at jo kortere tid som er tilbragt i barnehage, jo svakere er resultatene. Her kommer imidlertid igjen spørsmålet om hvilke samfunnslag det er som i størst grad benytter seg av et langvarig barnehage tilbud inn og kompliserer årsaksforholdet.

Et annet forhold som gjør det vanskelig å peke på tid i barnehage som årsak til de målte ordforrådsferdighetene i denne undersøkelsen, er at da testingen ble utført i juni 2007, hadde barna allerede gått nesten et helt år på skolen. De ferdighetene vi testet kan derfor være lært i skolen. Ser vi på deltesten som målte kunnskap om bokstaver, finner vi for det første svært gode resultater både hos minoritetsspråklige og majoritetsspråklige, for det andre finner vi at resultatene fordeler seg nokså jevnt over alle kategorier av barnehagebakgrunn. For eksempel er det bare svært tilfredsstillende resultater både hos de minoritetsspråklige barna som har gått mindre enn ett år, og hos de som har gått tre eller fire år i barnehage (se figur 8) og jeg vil anta at de gode og jevne resultatene i stor grad skyldes skolens undervisning.

7.2 Avslutning

En rekke forhold er av betydning for barns språklige utvikling. Ulik kultur- og familiebakgrunn gjør at barns forutsetninger for å lære språk er forskjellig. Skolens språk beherskes lettest av elever som har vokst opp i det som kan karakteriseres som typisk vestlige middelklassefamilier. Barn med en annen bakgrunn får ofte vansker med å hevde seg skolefaglig fordi de har lært andre språkbruksmønstre. Situasjonen kan være spesielt vanskelig for minoritetsspråklige barn, både fordi undervisningen foregår på et språk som ikke er morsmålet deres, og fordi de har en annen kulturell bakgrunn. Mange minoritetsspråklige barn i Oslo kommer også fra vanskeligere sosio-økonomiske forhold enn det som gjennomsnittlig gjelder den majoritetsspråklige delen av byens befolkning.

Ordforråd anses som et spesielt viktig språklig område. En grunn til dette er at et godt ordforråd er nødvendig for å kunne få god leseforståelse. Leseforståelse er igjen en forutsetning for at elever skal kunne ta til seg skolefaglig læring etter hvert som mer og mer av skolefagene formidles ved hjelp av skriftlige tekster. Undersøkelser viser at barn som tidlig kan mange ord, raskere vil oppnå en økning av ordforrådet enn barn som kan få ord. Det har også vist seg at forskjellene som finnes i førskolealder mellom barn som kan mange, og barn som kan få ord, har en tendens til å holde seg konstante gjennom hele barne- og ungdomsalderen og at skolen i liten grad klarer å gjøre noe med forskjellene. For tospråklige barn kompliseres forholdene noe, - her vil kunnskaper i begge språkene virke inn på hverandre. Et godt utviklet morsmål vil ha positiv innvirkning på andrespråket, mens svake ferdigheter i morsmålet vil kunne gjøre andrespråklæring vanskelig. Tilsvarende vil ferdigheter i andrespråket virke tilbake på morsmålet.

I undersøkelsen som målte ordforrådsferdigheter på norsk hos en gruppe seks-sju år gamle minoritets- og majoritetsbarn, ble det funnet til dels betydelige forskjeller mellom de to gruppene. På noen områder var forskjellene mer uttalte enn på andre områder, og det er tydelig at noen ord er vanskeligere å lære enn andre. Funnene kan tyde på at systematikk og gjentakelser vil gjøre forståelse og ordlæring enklere for minoritetsspråklige barn. De fleste ord læres imidlertid ut fra sammenhengen og bruk av systematisk ordlæring må ikke utelukke samtaler med variert språkbruk, gruppearbeid, høytlesing og andre tiltak som bidrar til å lære mer sjeldne ord.

For minoritetsspråklige barn kan barnehagen være en viktig arena for å lære norsk.

Undersøkelsen fant klare sammenhenger mellom barnehagedeltagelse av en viss varighet og gode ordforrådsferdigheter hos de minoritetsspråklige barna. Det kan imidlertid ikke slås fast om det er barnehageopphold i seg selv som er årsak til godt ordforråd, da andre årsaker også kan tenkes å spille inn. Det kan for eksempel tenkes at forbindelsen mellom langvarig barnehagebakgrunn og gode ordforrådskunnskaper henger sammen med at det er familier der begge foreldre er i arbeid utenfor hjemmet som i størst grad overfører den språkkompetansen som verdsettes i skolen til barna sine.

Tospråklighet kan være en stor ressurs for individet og kan bl.a. bidra til bedre tankevirksomhet, evne til å dra sammenligninger og kreativitet. Dette vil imidlertid bare være tilfelle dersom begge språkene er utviklet til et relativt høyt nivå. Tospråklige barn som begynner på skolen er antagelig ikke gamle nok til å ha nådd et slikt nivå, heller ikke på eget morsmål. I stedet for å oppleve de positive fordelene med å ha to språk, sliter de i stedet ofte på grunn av manglende språkferdigheter i undervisningsspråket. Som undersøkelsen har vist har de som gruppe helt andre forutsetninger enn de barna som blir undervist på sitt eget morsmål. Hvis Regjeringens målsetting om at ”ingen skal stå igjen” skal nås, må det utvikles kompetanse og settes inn ressurser i barnehage og skole i langt større omfang enn tilfellet er i dag.

Kildeliste

Arriaga, R.J., Fenson, L., Cronan T. and Pethic, S.J. (1998). Scores on the MacArthur communicative Development Inventory of children from low- and middle-income families. *Applied Linguistics*, 19, 209-223.

Aukrust, Vibeke Grøver. (2005). Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt. *Kunnskapsdepartementet*.

Beck, Christian. (2007). Utviklingen i Basil Bernsteins utdanningssosiologi med vekt på de senere år. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 03.

Beck, Isabel L., McKeown, Margaret G. & Kucan, Linda. (2002). *Bringing words to life. Robust Vocabulary Instruction*. The Guilford Press.

Belsky, Jay, m.fl. (2007). Are There Long-Term Effects of Early Child Care? *Child Development*, 78/ 2, 681-701.

Bialystok, Ellen. (2006). Second-Language Acquisition and Bilingualism at an Early Age and the Impact on Early Cognitive Development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Tilgjengelig fra: <http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/BialystokANGxp.pdf> (Hentet:1.11.2008).

Biemiller, Andrew. (2003a). Oral Comprehension Sets the Ceiling on Reading Comprehension. *American Educator*. Tilgjengelig fra: http://www.aft-org/pubs-reports/american_educator/spring2003/biemiller.html (Hentet:1.11.2008)

Biemiller, Andrew. (2003b). Vocabulary needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24:3, 323-335.

Bracken, Bruce A. (2007). *Bracken School Readiness Assessment. Third Edition*. PsychCorp.

Bråten, Ivar. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I: Bråten, Ivar (red.) *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag.

Bråten, Ivar og Thurmann-Moe, Anne Cathrine. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I: Bråten, Ivar (red.) *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag.

Chall, J.S.; Jacobs, V.A. & Baldwin, L.E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chall, Jeanne, S. and Jacobs, Vicki A. (2003). Poor Children's Fourth-Grade Slump-*American Educator*.. Tilgjengelig fra: http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/spring2003/chall.html (1.11.2008).

Dickinson, David, K. & Tabors, Patton, O. (2001). *Beginning Literacy with Language. Young Children Learning at Home and School*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Galtung, Johan. (1970). *Theories and Methods of Social Research*. Universitetsforlaget.

Golden, A. (2003). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråksperspektiv*. Gyldendal Akademisk.

Golden, A. (1998). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring I et andrespråksperspektiv*. Gyldendal Akademisk.

Grønmo, Liv Sissel, Bergem, Ole Kristian, Kjærnsli, Marit, Lie, Svein, Turmo, Are. (2005). *Hva i all verden har skjedd i realfagene?* Tilgjengelig fra: http://www-timms.no/timms05_03.html (Hentet: 01.11.2008).

Hakuta K. (1986). *Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.

Heath; S.B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Hoëm, Anton. (1978) *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Universitetsforlaget.

Hvistendahl, Rita og Roe, Astrid. (2004). *Lesekompetanse og lesevaner blant elever på 10. årstrinn i osloskolen. Rapport fra Osloprøven i lesing skoleåret 2003-2004 med særlig vekt på minoritetsspråklige elevers resultater*. Utdanningsetaten i Oslo.

Kleven, Thor Arnfinn. (2002). Ikke-eksperimentelle design I: Lund, Thorleif (red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub forlag og forfatteren.

Komunal og Regionaldepartementet. (2006-2007). Stortingsmelding 31. Hovedstadsmeldingen.

Kulbrandstad, Lars Anders. *Språkutvikling. Forelesning for klasse A2 høghskolen i Hedmark*, 29.08.2002. Tilgjengelig fra: <http://privat.hihm.no/lak/diverse/Sprutvikl.ppt> (Hentet: 1.11.2008).

Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). Stortingsmelding nr. 16 ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.

Kunnskapsdepartementet. (2007). Likeverdig opplæring i praksis. Strategi for bedre læring og større deltagelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning.

Kunnskapsdepartementet. (1995). Opplæring i et flerkulturelt Norge. NOU 1995:12.

Lewin, Nina. (2007). Intervjuet av CULCOM, UIOs nettsider 20.09.2007. Tilgjengelig fra: <http://www.culcom.uio.no/nyheter/2007/lewin.html> (Hentet: 1.11.2008).

Lindberg, Inger og Selj, Elisabeth. (2004). Minoritetslevene, språket og skolen. I: Selj, Elisabeth, Ryen, Else og Lindberg, Inger (red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråksundervisning*. Cappelen Akademisk forlag.

Lund, Thorleif. (2002). Metodologiske prinsipper. I: Lund, Thorleif (red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub forlag og forfatteren.

McKeon, D. (1994). Language, culture and schooling. I: Genesee, F. (red.) *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.

Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. (eds). (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge. Cambridge University Press.

Ordóñez, Claudia Lucia et al. (2002). Depth and Breadth of vocabulary in Two Languages: Which Vocabulary Skills Transfer? *Journal of Educational Psychology* 1994:4, 719-728.

Oslo kommune, Skoleetaten. (2002). Rundskriv F – 19/02 angående retningslinjer til opplæring for språklige minoriteter i grunnskolen.

Peal, E & Lambert, WE. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs* 76/27, 1-23.

Pease-Alvarez, C. & Vasquez, O. (1994). Language socialization in ethnic minority communities. I: Genesee, F. (red.) *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Pihl, J. (2002) *Teoretiske refleksjoner over konstruksjon av normalitet og avvik I den flerkulturelle skolen*. Tilgjengelig fra:

[:http://www.nkvts.no/bibliotek/Publikasjoner/PSSF/Linjer/2002/-2/pihl.htm](http://www.nkvts.no/bibliotek/Publikasjoner/PSSF/Linjer/2002/-2/pihl.htm)

(Hentet:1.11.2008).

Snow, Catherine E. & Kim, Young-Suk. (2007). Large problem spaces: The challenge of vocabulary for English learners. I: Wagner, R.K.; Muse, A.E. & Tannenbaum, K.R. (eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*. New York, NY: The Guilford Press.

Stahl, Steven A. & Nagy, William E. (2006). *Teaching Word Meanings*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Stanovich, Keith E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*. 21,360-407

Tabors, P. (1997). *One child, two languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Tabors, Patton O. & Snow, Catherine. (1994). *English as a second language in preschool*. I: Genesee, Fred. (Ed.) *Educating Second language Children. The whole child, the whole curriculum, the whole community*.

Tinnesand, T. *Språk skaper virkelighet*. Tilgjengelig fra:

http://publisering.skolenettet.no/nyupload/Moduler/Statped/Enheter/Trøndelag/Filer/Vi%20har%20prøvd%20alt/spraak_Tinnesand.pdf (1.11.2008).

Tveit, Knut. (2002). Historisk forskningsmetode I: Kleven (red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Unipub forlag og forfatteren.

Utviklings- og kompetanseetaten i Oslo kommune. (2006). Oslo – Speilet.

Valvatne, H. og Sandvik, M. (2007). *Barn. Språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Cappelen Akademiske Forlag.

Valvatne, H. og Sandvik, M. (2002). *Barn. Språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Cappelen Akademiske Forlag.

Verhallen, M. og Schoonen, R. (1993). Lexical Knowledge of Monolingual and Bilingual Children. *Applied Linguistics*, 14/4, 344-363. Oxford University Press.

Verhallen, M. og Schoonen, R. (1998). Lexical knowledge in L1 and L2 of Third and Fifth graders. *Applied Linguistics*, 19/4 452-470. Oxford University Press

Wold, A. H. (2004). Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I: Selj, Elisabeth, Ryen, Else og Lindberg, Inger (red.) *Med språklige minoriteter i klassen*. Cappelen Akademisk Forlag.

Øzerk, Kamil. (2005). Enten eller....- polariseringstendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte. *Spesialpedagogikk*, 6.

Øzerk, Kamil. (2003). *Sampedagogikk*. Opplandske Bokforlag. Vallset.

Øzerk, Kamil. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I: Bråten, Ivar (red.) *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hans Holmbøe gate 22
N-2007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 55 21 17
Fax: +47 55 58 06 10
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.no: 985 521 884

Kamil Özerk
Universitetet i Oslo
Pedagogisk forskningsinstitutt
Postboks 1092, Blindern
0317 Oslo

Dato: 04.05.2005

Vår ref: 199800231 SS/LR

Deres dato:

Deres ref:

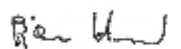
ANG. SØKNAD OM FORSKNINGSTILLATELSE

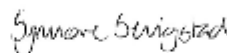
Vi viser brev mottatt hos NSD den 03.05.2005. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS er utpekt som personvernombud for forskning av Universitetet i Oslo, jf. personopplysningsforskriften § 7-12. Ordningen innebærer at meldeplikten til Datatilsynet er erstattet av meldeplikt til personvernombudet for forskning ved NSD AS.

Dersom dere i prosjektene skal behandle personidentifiserende opplysninger (navn, adresse, fødselsnummer, identifiserende bakgrunnsopplysninger, lyd- eller bildeopptak m.m.) må prosjektene i henhold til personopplysningslovenes § 31 meldes til NSD på egne meldeskjema. NSD vil så bistå dere med råd og veiledning slik at prosjektene gjennomføres i tråd med bestemmelsene i personopplysningsloven med forskrifter. Vi vil for ordens skyld informere om at nummer som viser til en enkelt navneliste er å regne som personopplysninger.

Se www.nsd.uib.no/personvern for mer informasjon. Her finnes også meldeskjema for forsknings- og studentprosjekter.

Vennlig hilsen


Bjørn Hennrichsen


Synnøve Serigstad

Kontaktperson: Synnøve Serigstad 55 58 35 42/ 55 58 21 17

Ansvarlig prosjekt: Øyvind Øien

UNIO, HED, Universitetet i Oslo, Postboks 1092 Blindern, 0316 Oslo, Tel: +47 22 05 12 11, nsd@unio.no

NSD/NSD AS, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, Postboks 1092 Blindern, Tel: +47 22 05 12 11, nsd@nsd.no
NSD/NSD AS, Universitetet i Tromsø, Postboks 6037 Tromsø, Tel: +47 77 88 01 15, nsd@univ.no

Kamil Øzerk
Universitetet i Oslo
Pedagogisk forskningsinstitutt
Postboks 1092, Blindern
0317 Oslo

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste
Hans Holmsboes gate 22
5007 Bergen

Oslo, 02.05.05

SØKNAD OM FORSKNINGSTILLATELSE

Undertegnede har satt i gang et prosjekt i Oslo-skolen i samarbeid med Utdanningssetaten i Oslo. Prosjektet tar sikte på å kartlegge og evaluere den eksisterende praksisen når det gjelder "Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis".

Rundt 35 skoler i Oslo har vist sin interesse for å delta i prosjektet. Prosjektet består av tre delprosjekter a) Evaluering, b) Veiledning og kompetanseheving og c) Uprøving av opplæringstiltak og modeller.

Prosjektet er et treårig prosjekt f.o.m 2005 f.o.m 2007. Det ble knyttet fire mastergradstudenter i pedagogikk til prosjektet. For å kunne gjennomføre prosjektet kommer undertegnede sammen med de fire studentene til å gjennomføre spørreskjemaundersøkelse blant lærere og skoleledere, samtaler med lærere, observasjoner av undervisningen i klasserommene/basisgruppene og samle informasjon om elevenes undervisnings- og læringssituasjon på de skolene som er med på prosjektet.

I prosjektet skal vi ta hensyn til gjeldende regler og retningslinjer for taushetsplikt og personvern. All elevinformasjon vil bli anonymisert ved å ikke bruke deres navn, med gjennom å nummerere dem. All anonymisert informasjon med nummererte personopplysninger vil bli oppbevart på en egen database med et passord som bare undertegnede og de deltagende studenter har tilgang på.

Mot denne bakgrunn søkes det herved om forskningstillatelse for å gjennomføre prosjektet.

Med vennlig hilsen

Kamil Øzerk, prosjektleder
Professor i pedagogikk
Universitetet i Oslo

Vedlegg 2

1

BRACKEN – BASIC CONCEPT SCALE
(BBCS-3rd-RESEPTIV -revidert- (2006)
SCHOOL READINES COMPISITE

Elevens nr.: _____

	År	Måned	Dag
Testdato:			
Fødselsdato			
Kronologisk alder			

DELTESTER	OPPGAVER	Riktig	Feil	Riktig
1. Farger	10 Oppgaver			
2. Bokstaver	15 Oppgaver			
3. Tall/å telle	18 Oppgaver			
4. Størrelser/ Sammenligninger	22 Oppgaver			
5. Former	20 Oppgaver			
	85 Oppgaver			

Rå skåret: _____

Aldersgruppe etter Bracken's Manual: _____

Rå skåre	<i>Deskriptiv</i> Normative klassifisering	
	Veldig utviklet	
	Utviklet	
	Gjennomsnitt	
	Forsinket	
	Veldig forsinket	

Kommentarer/bemerkninger:

DELTEST – 1 : FARGER**Si: "Se på alle fargene her. Vis meg den fargen som er..."**

	ITEM		RESPONS		SKÅRING	
1	Rød			UB	1	0
2	Blå			UB	1	0
3	Grønn			UB	1	0
4	Sort			UB	1	0
5	Gul			UB	1	0
6	Rosa			UB	1	0
7	Oranje			UB	1	0
8	Lilla			UB	1	0
9	Hvit			UB	1	0
10	Brun			UB	1	0
TOTAL						

Vilgefrid

DELTEST – 2: BOKSTAVER

Si: "Se på alle bokstavene her. Vis meg bokstaven..."

	ITEM		RESPONS	SKÅRING	
1	A		UB	1	0
2	D		UB	1	0
3	V		UB	1	0
4	S		UB	1	0
5	K		UB	1	0
6	H		UB	1	0
7	E		UB	1	0
8	P		UB	1	0
9	m		UB	1	0
10	i		UB	1	0
11	b		UB	1	
12	e		UB	1	0
13	t		UB	1	0
14	j		UB	1	0
15	g		UB	1	0
RÅ SKÅRET					

DELTEST – 3: TALL / Å TELLE**Si: "Se på alle tallene / bildene her. Vis meg ..."****"Se på disse tallene. Hvilket nummer er dette?"**

	ITEM		RESPONS		SKÅRING	
1	Ett /En		UB		1	0
2	Tre		UB		1	0
3	To		UB		1	0
4	Fire		UB		1	0
5	Null		UB		1	0
6	Tre blomster		1 2 3 4 UB		1	0
7	Seks ender		1 2 3 4 UB		1	0
8	Ni maurer		1 2 3 4 UB		1	0
9	Fem		UB		1	0
10	Sju/syv		UB		1	0
11	Åtte		UB		1	0
12	Seks		UB		1	0
13	Ni		UB		1	0
14	Førtien		UB		1	0
15	Elleve		UB		1	0
16	Nittifem		UB		1	0
17	Tjuesju		UB		1	0
18	Femtitre		UB		1	0
RÅ SKÅRET						

DELTEST – 4: STØRRELSER / SAMMENLIGNINGER**Si: "Se på alle bildene her. Vis meg"**

ITEM		RESPONS		SKÅRING	
1	det dyret som er stort	1 2 3 4	UB	1	0
2	den hunden som er liten	1 2 3 4	UB	1	0
3	den jenta som har langt hår	1 2 3 4	UB	1	0
4	den ballen som er liten	1 2 3 4	UB	1	0
5	de dyrene som ikke er like	1 2 3 4	UB	1	0
6	den jenta som har kort bukse	1 2 3 4	UB	1	0
7	de skoene som hører sammen	1 2 3 4	UB	1	0
8	de fruktene som er forskjellige	1 2 3 4	UB	1	0
9	det gjerdet som er høyt	1 2 3 4	UB	1	0
10	vannet som er dypt	1 2 3 4	UB	1	0
11	den steinen som er stor	1 2 3 4	UB	1	0
12	de ballongene som er like store	1 2 3 4	UB	1	0
13	de båtene som er like	1 2 3 4	UB	1	0
14	den båten som er bred	1 2 3 4	UB	1	0
15	den skoen som passer riktig/godt	1 2 3 4	UB	1	0
16	den personen som leser noe annet enn ei bok	1 2 3 4	UB	1	0
17	de dyrene som ligner på hverandre	1 2 3 4	UB	1	0
18	de boksene som er like store	1 2 3 4	UB	1	0
19	den boke som er tynn	1 2 3 4	UB	1	0
20	de båndene som er smalt	1 2 3 4	UB	1	0
21	de glassene som har ulik mengde av saft	1 2 3 4	UB	1	0
22	det vannet som er grunt	1 2 3 4	UB	1	0
RÅ SKÅRET					

DELTEST – 5: FORMER**Si: "Se på alle bildene her. Vis meg ..."**

	ITEM	RESPONS	SKÅRING	
1	stjernen	UB	1	0
2	Hjertet	1 2 3 4 UB	1	0
3	sirkelen/rundingen	UB	1	0
4	de barna som står i rekke	1 2 3 4 UB	1	0
5	Kvadratet	UB	1	0
6	trekanten	UB	1	0
7	kjeglet	1 2 3 4 UB	1	0
8	den som er sirkel	1 2 3 4 UB	1	0
9	den som er ruter-formet	UB	1	0
10	den som er oval	UB	1	0
11	den som er rektangel	UB	1	0
12	det som er et kryss	1 2 3 4 UB	1	0
13	de endene som er på rad	1 2 3 4 UB	1	0
14	den som er pyramide	1 2 3 4 UB	1	0
15	den som er sylinder	1 2 3 4 UB	1	0
16	den som er terning	1 2 3 4 UB	1	0
17	den som er bue	1 2 3 4 UB	1	0
18	den som er kolonne/søyle	1 2 3 4 UB	1	0
19	den som er skrå	1 2 3 4 UB	1	0
20	den som er vinkel	1 2 3 4 UB	1	0
RÅ SKÅRET				